



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

SUELEN FERNANDES SILVA

**A CRIANÇA NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL
E O ENSINO FUNDAMENTAL:
É POSSÍVEL ALFABETIZAR SOB UMA PERSPECTIVA LÚDICA?**

Brasília

2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

SUELEN FERNANDES SILVA

**A CRIANÇA NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL
E O ENSINO FUNDAMENTAL:
É POSSÍVEL ALFABETIZAR SOB UMA PERSPECTIVA LÚDICA?**

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia pela Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, sob a orientação da
professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes.

Brasília

2019

SSI586c Silva, Suelen Fernandes
A CRIANÇA NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O
ENSINO FUNDAMENTAL: É POSSÍVEL ALFABETIZAR SOB UMA
PERSPECTIVA LÚDICA? / Suelen Fernandes Silva; orientador
Solange Alves de Oliveira Mendes. -- Brasília, 2019.
75 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2019.

1. Transição. 2. Educação Infantil. 3. Ensino Fundamental.
4. Ludicidade. 5. Alfabetização e Letramento. I. Mendes,
Solange Alves de Oliveira, orient. II. Título.

SUELEN FERNANDES SILVA

**A CRIANÇA NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL
E O ENSINO FUNDAMENTAL:
É POSSÍVEL ALFABETIZAR SOB UMA PERSPECTIVA LÚDICA?**

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília
(Orientadora)

Professor Dr. Antônio Villar Marques de Sá
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Professora Ma. Márcia Vânia Silvério Perfeito
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
(Membro Titular)

Professora Dra. Ireuda da Costa Mourão
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília
(Membro Suplente)

Aprovado em: 12/11/2019

Brasília

2019

Dedico este trabalho ao meu filho, Henrique,
que ilumina meus dias e alimenta meu
constante desejo de autossuperação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que, diariamente, me dá forças para continuar minha jornada em busca da realização dos meus sonhos. Sem Ele, nada sou.

Gratidão à minha família: meu companheiro de todas as horas, Carlos, que sempre me encorajou a prosseguir e me apoiou incondicionalmente; meu filho, Henrique, que, com paciência, compreendeu minhas ausências; e meus pais, que zelaram pelo meu bem mais precioso nos muitos e longos dias que passei na Faculdade de Educação.

À minha orientadora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes que tem acompanhado minha formação durante os últimos dois anos e me guiado sempre com uma postura sensata, responsável, ética e uma paixão contagiante pela alfabetização.

Às instituições e profissionais de Educação que me acolheram na realização dos estágios supervisionados e me permitiram a vivência da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

À banca, professor Dr. Antônio Villar Marques de Sá, professora Ma. Márcia Vânia Silvério Perfeito e professora Dra. Ireuda da Costa Mourão, por se colocar à disposição para ler, avaliar e contribuir com a minha pesquisa.

Por fim, aos amigos e colegas da graduação que trilharam comigo esse caminho íngreme, dividindo conquistas, experiências, encantamentos e frustrações.

Muito Obrigada a todos(as).

*“A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem
modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as
maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para
inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem,
cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do
corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem
a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e
maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e,
de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e
a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que
não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança
diz: ao contrário,
as cem existem”.*

(Loris Malaguzzi, 1999)

RESUMO

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental marca a passagem de um ambiente lúdico por natureza a um espaço com diferentes desafios emergentes, que demandam dos estudantes a aquisição de determinadas habilidades e a incorporação de uma outra rotina. A presente pesquisa objetivou apreender, por meio da prática de duas docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, se, na transição entre aquelas etapas há espaço para a ludicidade no processo de alfabetização. No quadro teórico, contou com contribuições de autores, tais como: Friedmann (1996), Kishimoto (1994; 2011), Kramer (2006), Moraes (2012; 2019), Mrech (2011) e Soares (2008), dentre outros. A produção dos dados foi realizada entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019 por meio de observações participantes, em duas instituições de ensino: uma de Educação Infantil e outra de primeiro ano do Ensino Fundamental. Foi possível apreender um distanciamento entre as práticas realizadas nos diferentes espaços, bem como a descontinuidade nos processos educativos. Os resultados sinalizaram, também, que a ludicidade figurou mais acentuadamente na turma de Educação Infantil e o trabalho com a base alfabética de escrita, embora limitado, foi mais presente na turma do primeiro ano.

Palavras-chave: Transição. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Ludicidade. Alfabetização e Letramento.

ABSTRACT

The transition between elementary and middle school brings forth the passage of a natural playful environment to a space with different challenges, that demand students to acquire certain abilities and incorporate a different routine. Present research focused on learning, by educational professionals from the Secretary of Education of Distrito Federal if, in the transition between those stages there is room for playfulness in the process of alphabetization. In theory, said by contributing authors like: Friedmann (1996), Kishimoto (1994; 2011), Kramer (2006), Morais (2012; 2019), Mrech (2011) and Soares (2008), among others. Results were collected between the second semester of 2018 and the first semester of 2019 by observing participants, in two institutions: one being elementary and the other, the first year of middle school. It was possible to learn a distancing between practices realized in different spaces, like the discontinuity of educational processes. The results showed that, playfulness had a key role in elementary children and with writing process, being limited, it was more present in the group from the first year.

Keywords: Transition. Elementary education. Middle school. Playfulness. Alphabetization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cartão comemorativo (EF).....	49
Figura 2 – Escrita a partir de imagens (EI).....	50
Figura 3 – Escrita a partir de imagens (EF).....	52
Figura 4 – Alfabeto Móvel (EF)	58
Figura 5 – Formação de palavras com vogais (EF)	59
Figura 6 – Cartela: Bingo dos Sons (EF).....	61
Figura 7 – Modelando, escrevendo e colorindo letras (EF)	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
Fada	Ficha de Avaliação e Desenvolvimento do Aluno
LD	Livro Didático
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso está dividido em três partes. A primeira é destinada ao memorial, espaço em que relato fragmentos da minha história de vida até a chegada à Universidade de Brasília e o momento em que se deu a escolha pela temática da pesquisa.

A segunda parte, a monografia, é composta por três capítulos. O primeiro traz o Referencial Teórico, ocasião em que são discutidas concepções de alguns autores que contribuem, teoricamente, com o campo estudado. Abordo três eixos: a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com as principais concepções dos documentos oficiais e pesquisas no chão da escola; a alfabetização e o letramento, em que desdobro os dois termos, apoiada em autores que propõem a alfabetização em uma perspectiva para o letramento; e, por fim, no último eixo, busco evidenciar a importância da ludicidade no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

No segundo capítulo, apresento as escolhas metodológicas: natureza da pesquisa, técnicas de investigação, caracterização do campo empírico, bem como dos sujeitos envolvidos e anúncio, ainda, como se dará o tratamento dos dados. No terceiro capítulo, discuto os dados obtidos, relacionando ao campo teórico eleito para a realização da pesquisa. Por fim, teço algumas considerações finais.

Na terceira parte, concluo este trabalho apontando minhas perspectivas profissionais.

SUMÁRIO

PARTE 1 – MEMORIAL EDUCATIVO	13
VIDA E TRAJETÓRIA	14
PARTE 2 – MONOGRAFIA	17
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO	21
1.1 Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: principais concepções...	21
1.2 Alfabetização e letramento: processos indissociáveis nos primeiros anos escolares.....	25
1.3 A ludicidade no processo de alfabetização	32
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	37
2.1 Contexto de pesquisa.....	37
2.1.1 Instituição de Educação Infantil	37
2.1.2 Professora e turma da Educação Infantil	38
2.1.3 Instituição de Ensino Fundamental	39
2.1.4 Professora e turma do primeiro ano do Ensino Fundamental	39
2.2 Tratamento dos dados	40
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	41
3.1 Rotina Pedagógica nas instituições pesquisadas	41
3.2 Práticas de alfabetização e letramento nas instituições pesquisadas.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
PARTE 3 – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	67
PLANOS PARA O FUTURO.....	68
REFERÊNCIAS.....	69
APÊNDICE A	74
APÊNDICE B.....	75

PARTE 1 – MEMORIAL EDUCATIVO

VIDA E TRAJETÓRIA

Compartilho o ano de nascimento com nossa querida Constituição de 1988, que trouxe muitas contribuições ao campo da Educação, assegurando, dentre outros, o direito de todos e todas à escolarização, visando ao pleno desenvolvimento do sujeito.

Meu primeiro contato com a Educação deu-se de maneira informal aos seis anos de idade. Minha mãe, formada em Magistério (Normal Médio), na época, atuava como professora do primário, atual Ensino Fundamental, em uma escola pública no bairro em que morávamos em Goiás. Em sua turma, eram admitidas crianças a partir dos sete anos de idade na, então, 1ª série. Frequentemente, minha mãe me levava como acompanhante em suas aulas e foi nesse período, como estudante informal, que aprendi a ler e a escrever palavras, frases e pequenos textos.

No ano seguinte, ingressei, oficialmente, no Ensino Fundamental e permaneci na mesma escola até a conclusão do 8º ano, precursor, naquele momento, do Ensino Médio. Cursei toda a educação básica em escolas públicas, como dito, do 1º ao 8º anos em uma instituição e, o Ensino Médio, em outra.

Ao concluir a última etapa da escolarização básica, não tinha perspectiva de cursar o nível superior. Comecei a trabalhar aos 18 anos em um comércio local, aos 19 me casei e aos 20 me tornei mãe. Dediquei os próximos anos da minha vida, exclusivamente, à minha família, em especial, ao Henrique, meu filho, que só ingressou na escola aos seis anos, uma vez que, em nossa localidade, a oferta de Educação Infantil era escassa.

Foi maravilhoso poder acompanhar o desenvolvimento do meu pequeno em tempo integral e apresentar-lhe o maravilhoso mundo da leitura e da escrita. Diariamente lia para ele, e com ele, histórias, contos e fábulas. Não tinha quaisquer conhecimentos teóricos no campo da alfabetização e do letramento, mas queria compartilhar o prazer e a paixão pela leitura. Quando, enfim, ele ingressou no primeiro ano do Ensino Fundamental, já tinha uma hipótese alfabética e adaptou-se à nova rotina com facilidade. Aquele era o momento de pensar um pouco em mim, desenterrei, então, o sonho antigo de cursar o ensino superior.

Fiz o Enem 2015 com o intuito de conseguir uma bolsa pelo Prouni (Programa Universidade para Todos) para cursar Pedagogia à distância, mas alcancei além das minhas expectativas. Com o Sisu (Sistema de Seleção Unificada), obtive aprovação na UnB para o sonhado curso de Pedagogia. A opção pelo curso se deu pela atração que sempre tive pela área da Educação e pela oportunidade de conhecer mais do universo infantil, no tocante aos

estágios de desenvolvimento e aspectos psicológicos, permitindo, também, compreender o desenvolvimento do meu pequeno.

Ao chegar à Faculdade de Educação, esperava encontrar fórmulas prontas de como ensinar meus futuros alunos, mas, ao invés disso, encontrei dúvidas e incertezas. Um terreno fértil para reflexão, crítica, ação e construção da minha identidade docente.

Na Pedagogia, meu encantamento pelo campo da alfabetização se deu a partir do 3º semestre do curso. Na ocasião, consegui meu primeiro estágio em uma instituição privada. Após uma entrevista sobre meus interesses e motivações, fui designada a acompanhar uma turma de 1º ano. A professora alfabetizadora, a quem tive o prazer de acompanhar naquele ano, muito me ensinou. A escola, autointitulada de vanguarda, com uma proposta pedagógica maravilhosa, focada no desenvolvimento socioemocional dos educandos, buscando respeitar o tempo e limites de cada um. Mas, na prática, isso pouco se efetivava e, esta, mantinha raízes tradicionais profundas, extremamente conteudista e adepta, exclusivamente, ao método fônico.

Inúmeras vezes, vi a professora burlar as regras da instituição para atender à heterogeneidade da turma, apesar de ser uma escola particular de classe média alta. Recorria a diferentes práticas e estratégias, sobressaindo o mero trabalho de exploração fonêmica e partindo em busca da consciência fonológica a partir da reflexão sobre as partes das palavras, sobre como muitas palavras começam ou terminam de modo parecido, trabalhando rimas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros textuais. Estou certa de que apenas pela exploração fonêmica, muitos daqueles alunos não alcançariam a hipótese alfabética naquele ano. Mas graças ao espírito inventivo da alfabetizadora, e suas transgressões à norma, ao final do ano letivo, 19 das 21 crianças liam e escreviam pequenos textos com relativa autonomia. Foi extremamente gratificante acompanhar o desenvolvimento daquelas crianças e saber que fazia parte das conquistas diárias de cada uma. Ver o quanto amadureceram durante aquele ano me trouxe um sentimento profundo de realização pessoal. Ali, no meu primeiro estágio, encontrei o meu lugar na Educação.

No meu 5º semestre na UnB, consegui matrícula no projeto 3.1, cuja temática era alfabetização, simultaneamente, e com a mesma professora, Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes, cursei a disciplina *Processos de alfabetização*. Foi neste período, que estabeleci meu interesse de investigação para o Trabalho de Conclusão de Curso, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no tocante às práticas alfabetizadoras, e, desde então, busquei estudar, com dedicação, temas relacionados à alfabetização e me engajar nas

atividades relacionadas ao tema ofertadas pela Universidade, adotando a professora Solange como orientadora nos demais projetos.

No semestre seguinte, fui aceita no Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília (Proic-UnB) com financiamento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) também sob a orientação da professora Solange. O objetivo foi analisar o (não) uso do livro didático de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como campo de realização da pesquisa duas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Deste estudo, originou-se um artigo que foi apresentado no IV Congresso Brasileiro de Alfabetização (Conbalf), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Foi muito significativo e motivador poder participar do Congresso, acompanhar as falas de alguns autores que embasaram meu projeto de pesquisa de iniciação científica e que, também fundamentam, este Trabalho de Conclusão de Curso, dentre os quais, se destaca, exponencialmente, o professor Artur Moraes, que, veementemente, defende uma educação emancipatória, por meio do acesso às práticas de alfabetização e letramento desde a Educação Infantil, aniquilando o *apartheid* educacional.

Ainda, como frutos do projeto de iniciação científica, tive a honra de ter um artigo publicado na *Revista Virtual de Estudos da Linguagem* (Revel - 2019), trazendo os achados da pesquisa, e fui agraciada com Menção Honrosa no 25º Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Brasília e 16º Congresso de Iniciação Científica do Distrito Federal. Grandes conquistas que marcaram este meu último ano na graduação.

Agora, na reta final deste curso, enquanto futura pedagoga, considero-me apta a colocar em prática tudo o que aprendi durante esses quatro anos de graduação e defender meus ideais, propondo uma aprendizagem lúdica e significativa, sem negligenciar o direito de todas e todos à educação de qualidade.

PARTE 2 – MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) é definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) como a primeira etapa da Educação Básica, destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade, enquanto o Ensino Fundamental (EF) abrange a faixa etária dos 6 aos 14 anos, subdividido em duas partes: anos iniciais, 1º ao 5º anos, e anos finais, 6º ao 9º (BRASIL, 2005). Buscamos, neste trabalho, compreender como se dá a transição da EI ao primeiro ano do EF. Para tanto, fizemos um levantamento da literatura específica da área, trazendo ao diálogo documentos oficiais, teorias no campo da linguagem e pesquisas já realizadas, visando à compreensão das especificidades dos sujeitos que se deslocam de um a outro nível da escolarização básica.

Partimos do pressuposto de que essa transição é um processo mediado por expectativas, por parte dos professores, quanto às aprendizagens que se espera que a criança alcance e, muitas vezes, por parte dos próprios educandos, que se veem diante de um novo desafio. Muito embora, quando presentes, as expectativas das crianças representem, também, reflexos dos anseios dos adultos (familiares e educadores). Essa preocupação em encaixar-se pode trazer desconforto, estranhamento e, até mesmo, certa resistência ao novo contexto. A passagem de um a outro estágio, que deveria ser marcada por um processo de continuidade, natural ao infante pode, ao contrário, ocasionar uma ruptura. Inclusive, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2013a), destacam que, associar essas duas etapas de ensino é um desafio e alertam que a má articulação das diferentes etapas da educação básica cria barreiras dificultadoras do percurso escolar dos alunos.

Evidenciando esse processo descontínuo, na EI, apreendemos uma presença muito mais marcante da ludicidade se comparada ao EF. Parece cristalizada a ideia de que o lúdico é um fator de descontração, de informalidade, e de preenchimento de lacunas no tempo escolar, minimizando, sob essa ótica, sua dimensão educativa. Sabemos que a EI, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), não tem fins de promoção. Seria esse o motivo para um destaque maior da ludicidade neste contexto? Ou, também, o fato de que a primeira infância careceria desse trabalho específico? A criança deixa de assumir essa posição ao ingressar no EF? A não atenção dada a esse aspecto no EF seria a primeira ruptura na transição entre essas fases da escolarização básica?

Pesquisas indicam que as crianças, ao adentrarem no EF, sentem falta das brincadeiras, da contação de histórias e do período de atividades livres (MARTINATI;

ROCHA, 2015; SANTOS; MAIA, 2017), constatando “um desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e a cultura escolar desse segmento” (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 138).

Sobre esse assunto, Kramer (2006) aponta que, na EI, as crianças são enxergadas como tal, mas, no EF, muitas vezes, são negligenciadas enquanto crianças e passam a ser vistas apenas como alunos/as. Reforçando essa ideia, segundo De Paula e Rocha (2017), o EF tem exigências em demasia, devendo suas práticas pedagógicas serem revistas, na medida em que o que deveria ser prazeroso e estimulante tem se tornado cansativo e tedioso.

Como nosso interesse recai no ensino da leitura e da escrita nesse processo transitório, é crucial recorrermos a contribuições de Moraes (2012; 2019) e Soares (2008), visto que ambos defendem a perspectiva de alfabetizar letrando desde a EI. Para Moraes, por exemplo, é essencial, no final desta etapa, trabalhar com a escrita alfabética a partir de uma perspectiva lúdica.

A despeito da ludicidade, trazemos para o debate alguns autores, tais como: Dias (2011), Friedmann (1996), Goulart (2007), Mrech (2011) e Kishimoto (2011). Estes debruçam-se no estudo do caráter educativo do lúdico. Para Kishimoto (2011), a ludicidade abarca desde jogos, a brinquedos e brincadeiras. Sendo as brincadeiras um mergulho na ação lúdica, “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo” (p. 24). A autora ressalta sua importância em situações de ensino-aprendizagem e enfatiza que o brinquedo/jogo educativo é um “recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa” (p. 40). Podemos citar como exemplos de brinquedos educativos os quebra-cabeças, os brinquedos de encaixe e os de tabuleiro, quando usados com intencionalidade pelo professor. Ainda nessa direção, consideramos oportuno o debate de que, esses mesmos jogos, podem assumir um caráter didático no ensino de vários objetos de saber, por exemplo, no campo da alfabetização.

Ainda nessa linha, trazemos as contribuições de Brandão, Ferreira, Albuquerque e Leal (2009), que enxergam, no brinquedo educativo, um poderoso aliado nas classes de alfabetização, tornando o ensino mais agradável e propiciando oportunidades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA). As autoras propõem um ensino que trate as palavras como objetos de brincadeira, levando o sujeito à aprendizagem de maneira mais natural.

Tendo em vista a relevância de um trabalho lúdico no processo educativo, nos propusemos a realizar esta pesquisa com o intuito de apreender qual o espaço dado à ludicidade no processo de alfabetização na transição da EI para o EF. Objetivamos analisar

em que medida a presença ou a ausência da ludicidade tem impactado no processo de aprendizagem, especificamente no campo da linguagem.

Neste sentido, elaboramos a seguinte problemática:

- Parece haver um consenso, entre especialistas, quanto à presença da ludicidade na Educação Infantil, de se desenvolver um trabalho didático-pedagógico que articule a apropriação dos conceitos vinculada à dimensão lúdica. O mesmo parece não ocorrer, pelo menos não com notoriedade, no Ensino Fundamental. Diante disso, objetivamos, com o desenvolvimento dessa pesquisa: investigar se, na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tem-se, primeiro, desenvolvido uma prática de alfabetização e letramento e, segundo, se esta ocorre vinculada à ludicidade.

A partir dessa problemática, chegamos à delimitação do nosso objetivo geral:

- Apreender, por meio da prática de duas docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal se, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, há espaço para a ludicidade no processo de alfabetização.

Desmembrando, originamos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar se os encaminhamentos didáticos, no final da Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental, priorizam um trabalho de alfabetização ancorado na ludicidade;
- Apreender os materiais didáticos adotados pelas docentes no trabalho com língua portuguesa;
- Observar as formas de agrupamentos a que recorrem as professoras para a realização das atividades.

A fim de alcançar nossos objetivos, foi feita uma pesquisa qualitativa em duas instituições de ensino (uma de Educação Infantil e outra, de Ensino Fundamental). Nelas, realizamos observações participantes em sala de aula e demais ambientes escolares.

A presente monografia foi organizada em três capítulos: o primeiro é composto pelo referencial teórico, tratando das especificidades do aluno em transição entre as duas etapas de ensino analisadas, da conceituação de alfabetização e letramento, e, sobretudo, da importância da ludicidade no contexto escolar; o segundo, explicita a metodologia adotada na produção de dados e, o terceiro abarca a análise dos dados, revisitando, as concepções teóricas.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: principais concepções

Buscamos analisar, neste capítulo, as especificidades das crianças que partem de um a outro nível de ensino, levando em consideração aspectos legais, pesquisas e concepções acerca do discente em cada fase.

Como sabemos, cada um desses eixos tem suas peculiaridades. A Educação Infantil (EI), segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013b), “tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (p. 36). Ainda “nessa etapa, deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem” (p. 37). Já o Ensino Fundamental (EF), pretende que o aluno adquira “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (p. 38), bem como se desenvolva amplamente compreendendo os sistemas político, econômico, tecnológico e cultural em que se fundamenta a sociedade, tendo como enfoque a alfabetização ao longo dos três primeiros anos.

No concernente à EI, constatamos, nas Diretrizes Curriculares, a preocupação de tempos reservados a brincadeiras e à valorização do lúdico:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2013b, p. 93).

Quanto ao EF, as Diretrizes realçam que “o currículo [...] exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças [...]” (BRASIL, 2013b, p. 117) e orientam:

Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental [...] Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos (BRASIL, 2013b, p. 17).

Delinea-se, assim, a ideia de que a faixa etária e a individualidade da criança devem ser respeitadas em todo o seu percurso escolar. A despeito desse assunto, os Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (BRASIL, 2009a), orientam:

Deve ser dada especial atenção à necessidade da criança de 6 anos de espaços e tempos reservados à brincadeira. Além disso, devem ser privilegiadas atividades de expansão em detrimento de atividades de contenção; as vivências significativas em detrimento de exercícios de cópia e/ou repetição; a construção da autonomia em detrimento das propostas pautadas na passividade (p. 41).

Vemos, desse modo, uma preocupação na adaptação do estudante às novas demandas que emergem no EF. Ainda observamos a valorização do caráter lúdico ao serem propostas atividades mais descontraídas, em que figurem a autonomia e livre expressão da criança ampliando suas possibilidades de desenvolvimento.

Voltando nosso olhar para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013b), no tocante especificamente à transição entre as etapas da educação básica, evidencia-se a necessidade de criar estratégias para garantir a continuidade do processo de educação, dentre as quais:

Prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial, na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (p. 96).

Além disso, essas Diretrizes (BRASIL, 2013b) destacam:

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social (p. 38).

Observamos, com os trechos destacados desse documento, a preocupação em atender às singularidades das crianças nos espaços educativos, o princípio de continuidade nas aprendizagens na transição entre a EI e o EF e a valorização do lúdico nos processos formativos dos aprendizes. Mas, e na prática, será que a ludicidade, tão presente na EI, encontra mesmo espaço no EF? E, mais, há uma relação intrínseca entre ludicidade e não trabalho com alfabetização na EI? Na mesma direção, uma vinculação entre a pouca ou não aparição da dimensão lúdica nas práticas com um trabalho sistemático de alfabetização no EF?

Parece-nos que, nessa segunda etapa, o enfoque do trabalho pedagógico está muito mais em “o quê” do que em “como”, ou seja, inferimos que, no EF, a preocupação recaia, quase exclusivamente, sobre o que se espera que os alunos aprendam, sobre o trabalho de conteúdos específicos em cada ano/ciclo, ao passo que, parece assumir condição periférica o encaminhamento, assim como o material didático adotado. Sobre esse assunto, vejamos o que dizem algumas pesquisas realizadas no chão da escola.

A transição entre essas duas etapas de ensino, a EI e o EF, tem sido objeto de estudo para muitos pesquisadores da área da Educação. Alguns avaliam seus impactos, outros buscam compreender as especificidades de cada fase. É oportuno sublinhar que um ponto de destaque é a unanimidade entre as pesquisas analisadas, quanto às implicações vividas pelo educando ao concluir a EI e ingressar no EF (DE PAULA; ROCHA, 2017; MARTINATI; ROCHA, 2015; NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011; SANTOS; MAIA, 2017). As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2013a) apontam que a associação entre os dois segmentos é um desafio e destacam que “a falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos” (p. 120).

Estudos, como o realizado por Silva e Oliveira-Mendes (2015), destacam a descontinuidade das duas etapas em vários aspectos, tais como: a articulação do tempo escolar com as atividades propostas, ou seja, as crianças denunciam um maior volume de tarefas, em detrimento do momento do parquinho, por exemplo. De acordo com crianças entrevistadas, “a brincadeira diminuiu”. Martinati e Rocha (2015), na mesma linha, evidenciam que “a transição das crianças da EI para o EF ocorre de forma pouco articulada e necessidades e motivações das crianças são desconsideradas” (p. 317). Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) apontam, além destes fatores, que a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro, em relação aos dois primeiros níveis da educação básica, reflete no processo de desencontros vivenciados pelas crianças na passagem da EI para o EF.

Vale ressaltar que, segundo Kramer (2006), para a criança não há fragmentação entre a EI e o EF. Os adultos e as instituições é que os separam e, frequentemente, os opõem, transformando o espaço escolar, antes prazeroso, em um ambiente estranho e enfadonho à criança que já não é vista em suas particularidades e necessidades, mas enxergada como mais um integrante de um grupo de alunos. As brincadeiras, rotineiras na EI, parecem esquecidas neste espaço formalizado e conteudista. Santos e Maia (2017), sobre esse assunto, afirmam:

[...] a EI, está historicamente baseada num eixo que é a infância e a sua peculiaridade, que envolve o jogo, a imaginação, o brincar, a expressão em inúmeras linguagens, e, o primeiro ano do EF encontra-se sob a lógica da escolarização com a função de instruir a criança, essencialmente, nas primeiras letras. Assim, a criança passa a ser vista como criança na EI e passa ser o aluno/a aprendiz por natureza no EF (p. 107).

Corroborando essa linha, Borba (2007, p. 33) indaga: “Por que, à medida que avançam os segmentos escolares, reduzem-se os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de ser crianças para serem alunos?” A essa altura de nossa sistematização, queremos evidenciar nossa defesa pela articulação entre a ludicidade e os diferentes objetos de conhecimento/conteúdos. Não somos contrários a essa prática, entretanto, chamamos a atenção para o abismo, a discrepância das escolhas didático-pedagógicas em ambos os segmentos o que, em nosso entendimento, traz sérias implicações ao processo de aprendizagem.

Fato é, para nós, que a criança não deixa de ser criança no momento em que inicia o EF. Conforme apontado por Brandão (2009), o lugar que a criança ocupa não muda suas necessidades e interesses, apesar de cada eixo demandar certas especificidades no tocante ao trabalho pedagógico. Defendemos, portanto, uma perspectiva de continuidade na transição entre esses segmentos da Educação Básica, visando a suprir às demandas do principal interessado e alvo das intervenções educativas, a própria criança. Neste sentido, Kramer (2006) enfatiza:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento, estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (p. 20).

Sendo assim, devemos superar a visão reducionista que divide esses sujeitos entre crianças ou alunos e priorizar o atendimento às suas singularidades, primando pela garantia dos seus direitos. A construção de conhecimento, a aprendizagem, é um desses direitos que devem ser resguardados durante todo o percurso escolar. Em relação a isso, seguimos explanando a respeito da alfabetização e do letramento, campos preponderantes nessa etapa da escolarização.

1.2 Alfabetização e letramento: processos indissociáveis nos primeiros anos escolares

A despeito da prática lúdica num contexto de alfabetização, cabe conceituar esse campo, bem como o de letramento, considerando que caminham juntos nos primeiros anos escolares.

Entendemos, em concordância com Soares (2004, p. 14), que a alfabetização é a aprendizagem do SEA. De acordo com a autora, é a “aquisição do sistema convencional de escrita”, ao passo que o letramento é o “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”, ou seja, o letramento reflete a capacidade de o sujeito utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos. Na mesma direção, Moraes (2012) explicita que a alfabetização é a apropriação do sistema de escrita alfabética e suas convenções. Para o autor, concordando com Soares (2004), é preciso articular esse processo ao letramento, ou seja, alfabetizar numa perspectiva para o letramento. Esse posicionamento altera, na contemporaneidade, o próprio conceito de alfabetização, já que implica não somente a apropriação do SEA, mas a habilidade em ler, compreender e produzir textos de curta extensão (MORAIS, 2012).

Desse modo, o letramento é um processo constante que se inicia antes mesmo de o sujeito ingressar na escola, por meio da inserção social (pelo contato com diferentes gêneros textuais, literários e outros materiais, em seu cotidiano) e percorre por toda a vida, nunca sendo concluído, de fato, o que implica considerar que, ao longo da escolarização, faz-se necessário um ensino que prime pela progressão das atividades, bem como das aprendizagens (OLIVEIRA, 2010). No campo da alfabetização, Moraes (2012) defende sua consolidação no primeiro ano do EF, podendo alcançar o segundo e o terceiro na consolidação das relações som-grafia. Ainda de acordo com o autor, a norma ortográfica pode ser introduzida no ensino a partir do segundo semestre do segundo ano do EF, atentando-se às regularidades e irregularidades. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) prevê a alfabetização nos três primeiros anos do EF, no conhecido “ciclo de alfabetização”.

Recentemente, o Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, antecipou a apropriação do sistema de escrita para o fim do segundo ano. Essa proposta tem desencadeado inúmeras críticas, considerando aspectos epistemológicos, conceituais, priorizados em programas anteriores.

Para Albuquerque (2007, p. 21), ser alfabetizado “é poder estar inserido em práticas diferenciadas de leitura e escrita e poder vivenciá-las de forma autônoma, sem precisar da mediação de outras pessoas que sabem ler e escrever.” Trocando por menores, é a autonomia tanto na escrita quanto na leitura, pela qual os recém-alfabetizados devem ser capazes de ler, compreender e produzir pequenos textos (MORAIS, 2012).

Um debate presente no cenário da alfabetização é o período escolar em que esse processo pode ser iniciado. Diante disso, indagamos: seria mais interessante introduzir esse trabalho ainda na EI? Ou reservá-lo aos primeiros anos do EF?

Brandão e Leal (2010), ao analisarem o percurso histórico da alfabetização e sua relação com a EI, trazem fatores importantes a refletir. Um deles, a visão predominante até os anos de 1960 no Brasil de “maturidade para a alfabetização” (p. 14). Nessa perspectiva, a criança precisaria desenvolver algumas habilidades para, então, estar predisposta à aprendizagem. Assim, a EI seria responsável por promover atividades que favorecessem a aquisição dos pré-requisitos para aprender a ler e a escrever. Para isso, eram trabalhados os sentidos, a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato; as funções específicas, noções quantitativas, orientação espacial e temporal e esquema corporal; e o grafismo. Qualquer contato direto com a leitura e escrita eram evitados nessa etapa da escolarização, visto que a preocupação recaía em desenvolver “diferentes aptidões e atitudes consideradas prévias à aprendizagem da escrita” (p. 14), aprendizagem essa que se iniciaria em torno dos seis ou sete anos, quando a criança teria atingido o amadurecimento necessário.

Fontana e Cruz (1997, p. 21), ao analisarem a visão inatista de desenvolvimento na educação escolarizada, relatam:

[...] A ideia de que a criança é portadora dos atributos universais (biológicos) do gênero humano produz ou justifica a crença de que caberia à educação fazer aflorar esses atributos naturais, desenvolvendo as potencialidades do educando de modo harmonioso. Tal concepção teve o mérito de chamar a atenção para as especificidades da criança, para as características, habilidades e capacidades dos educandos, colocando em destaque noções como prontidão, maturidade, aptidão.

[...] as propostas pedagógicas orientadas por essa perspectiva consideram que para aprender os conteúdos escolares, a criança precisaria já ter desenvolvido determinadas capacidades. Isso acaba gerando a ideia de que existe uma idade bem precisa para aprender certos conteúdos.

Esse discurso de prontidão foi questionado, à época, por pesquisadores e profissionais da educação que viam nas atividades uma total ausência de significado, além de serem repetitivas e cansativas e não garantirem o sucesso do processo de alfabetização nos anos seguintes. Aos poucos, na medida em que a tese de prontidão era contestada, o trabalho com a linguagem escrita na EI foi ganhando espaço. Brandão e Leal (2010) destacam os principais caminhos da inserção desse trabalho. Um deles, substitui a empreitada exaustiva de aquisição de pré-requisitos por outra, tanto quanto enfadonha de apropriação da escrita, num contexto em que sua apropriação é vista como “um código de transcrição do escrito para o oral e vice-versa” (p. 16), sendo suficiente a memorização da relação som-grafia para a criança ser alfabetizada. Nessa lógica, “semelhantemente à abordagem dos pré-requisitos, a ênfase está no desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras”, apenas substituindo outros traçados, formas ou figuras por letras e palavras nesse “treino perceptual e motor” (p. 16).

Outro caminho que Brandão e Leal (2010) destacam, mais interessante para nós, inspirado nos estudos de Ferreiro e Teberosky sobre o processo de alfabetização e na perspectiva sociointeracionista, propõe que a alfabetização é um “processo que começa bem antes do ano escolar em que se espera que a criança seja alfabetizada e consiga ler e escrever pequenos textos” (p. 20). Nessa ótica, a EI não é uma fase de espera, um período de maturação biológica para que, no primeiro ano do EF, a criança esteja predisposta à aprendizagem. A criança é sempre predisposta à apropriação dos elementos que circundam a sociedade de que faz parte. Ela está em um constante movimento de apreensão de novos conhecimentos e a linguagem, tanto oral quanto escrita, representa o maior elo entre o ser humano e o mundo de que faz parte, portanto, sendo a EI um espaço de apropriação da realidade, deve propiciar oportunidades de contato entre a criança e a linguagem, por meio de contações de histórias, manuseio de livros e, também, exploração de palavras. Desse modo, situações de contato entre a criança e a escrita podem ser criadas ainda na EI, não a fim de queimar etapas e trazer a obrigatoriedade da alfabetização para crianças pequenas, mas para não negligenciar o direito da criança à aprendizagem, quando esta já anseia por ela.

Morais (2019) nos traz exemplos de como, espontaneamente, algumas crianças ainda bem pequenas refletem sobre as partes orais das palavras e destaca que essa curiosidade deve ser despertada e alimentada pela escola, oportunizando momentos em que possam brincar com as palavras e desenvolver algumas habilidades de consciência fonológica, como a de identificar rimas. Na mesma linha, para Soares (2008), as crianças devem ter acesso a atividades de introdução ao sistema alfabético e suas convenções, a alfabetização e, também, a práticas sociais de uso da leitura e da escrita, o letramento, ainda na EI.

Morais (2012) destaca, ainda, que não existe um relógio biológico indicando o momento de iniciar a alfabetização, entretanto, o autor defende que é imprescindível iniciar a alfabetização ainda na EI, propondo investir nas duas dimensões, alfabetizar e letrar, dos quatro aos oito anos de idade, de modo contínuo e cotidiano. Com isso, não numa perspectiva de prontidão, o sujeito aprendente terá condições de consolidar a escrita alfabética nos primeiros anos do EF. O mesmo autor declara:

[...] a escola pública precisa iniciar, no final da educação infantil, um ensino que permita às crianças não só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura e produção de textos escritos, mas refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica. [...] não se trata de iniciar um ensino sistemático das correspondências som-grafia, aos 5 anos de idade. Mas, sim, de praticar um ensino que tem a explícita intenção de ajudar as crianças a avançarem em sua compreensão dos aspectos conceituais e convencionais da escrita, além de permitir-lhes avançar em seus conhecimentos letrados (MORAIS, 2012, p. 116/117).

A escrita é um sistema notacional (BRANDÃO; LEAL, 2010; FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; MORAIS, 2012; 2019), que demanda tempo e reflexões constantes dos aprendizes e, tal qual citado anteriormente, para ser apropriado o aprendiz deve compreender aspectos conceituais e convencionais. Para Moraes (2012), os aspectos conceituais remetem-se à compreensão do que a escrita representa (nota) e de como a escrita representa (nota) as convenções que são provenientes de acordos sociais, como o fato de escrevermos da esquerda para a direita e de cima para baixo. A compreensão desse sistema complexo, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), se dá aos poucos, por fases, sendo os conhecimentos apropriados gradativamente, num percurso evolutivo.

Esse percurso de apropriação da escrita é dividido, segundo a autora, em quatro etapas. Cada uma reflete o domínio de determinadas especificidades, tanto no campo conceitual quanto convencional. São elas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Na primeira, a criança ainda não compreende que a escrita registra no papel a pauta sonora das palavras (MORAIS, 2012); no entanto, em dado momento, começa a diferenciar as representações gráficas icônicas e não icônicas e compreende que pode representar um mesmo objeto de ambas as maneiras, em desenho e/ou em escrita, conforme pontua Silva (2016).

Sobre esse assunto, Morais (2012) sublinha:

Num momento inicial, as crianças bem pequenas ainda não distinguem desenho e escrita, de modo que, muitas vezes, ao pedirmos que escrevam uma palavra que denomina um objeto ou animal, desenham a forma (do objeto ou animal) em foco. Vemos, no percurso evolutivo, que as mesmas crianças, ao escreverem determinadas palavras do jeito que sabem, começaram a produzir garatuja e rabiscos, parecidos com letras. [...] Na mesma busca de escrever com os símbolos que “vai descobrindo que são os usados para escrever”, as crianças começam a usar só letras, embora, em várias ocasiões, ainda misturem letras com números e outros símbolos escritos [...] (p. 56).

Silva (2016) destaca que as crianças, ao refletirem sobre a representação não icônica, escrita, das palavras, passam a organizar seus pensamentos de maneira quantitativa e qualitativa:

Na organização quantitativa, as crianças compreendem que a palavra deve conter no mínimo uma quantidade x de letras para que essa seja realmente considerada uma palavra existente, assim, se tiver menos letras do que o esperado, a criança não considerará como palavra. Na organização qualitativa, as crianças irão reparar quais letras estão colocadas na palavra, para verificar se existem letras repetidas, iguais ou diferentes, e se assim, aquela grafia pode ser considerada uma palavra também. Pois, entendem-se que letras iguais e repetidas não são legíveis, ou seja, não formam uma palavra legível. Conclui-se que, nesse nível, a criança é capaz de diferenciar as formas de escrita, porém não diferencia as formas de significados (p. 9).

Já na fase silábica, a criança percebe que o que a escrita registra “é a pauta sonora das palavras” e passa a considerar que “para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra” (MORAIS, 2012, p. 58). Essa representação pode ter ou não valor sonoro. Ou seja, a criança pode fazer relações grafema-fonema, a fim de notar letras com o som semelhante aos das sílabas, ou, usar uma letra aleatória para cada fonema (sem valor sonoro), levando em conta apenas a quantidade de sílabas, portanto, a quantidade de letras a selecionar. É o que Ferreiro e Teberosky (1985) denominam de fase silábica de quantidade.

Partindo dessa etapa, o estudante chega a uma hipótese silábico-alfabética em que, já compreendendo que a escrita representa a pauta sonora das palavras, percebe a necessidade de “pôr mais letras” (MORAIS, 2012, p. 62) em suas representações.

Ferreiro e Teberosky (1985) mostram algumas especificidades desse período:

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som) (p. 13).

Na fase alfabética, última fase do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), o estudante já domina as conceituações acerca do que a escrita representa e como representa. Moraes (2012) nos alerta, porém, sobre a necessidade de a partir daí focar, no trabalho pedagógico, as relações som-grafia, para que a alfabetização seja consolidada, uma vez que “não podemos confundir ‘ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita’ com *estar alfabetizado*” (p. 65). Reforçando essa ideia, retomamos a conceituação de Albuquerque (2007, p. 21), ser alfabetizado “é poder estar inserido em práticas diferenciadas de leitura e escrita e poder vivenciá-las de forma autônoma, sem precisar da mediação de outras pessoas que sabem ler e escrever”.

Conforme destaca Moraes (2012), o fato de a apropriação do SEA se dar em etapas, as quatro fases supracitadas, de uma menor a uma maior compreensão do sistema, não quer dizer que as diferentes oportunidades de interação com a escrita, propiciadas pelo meio cultural no qual o aprendiz está inserido, não afetem o ritmo de sua aprendizagem. Pelo contrário, as relações sociais e socioeconômicas têm certa influência tanto no tempo em que o estudante levará para dominar o SEA quanto em seu letramento.

Cabe à escola, sob esse viés, minimizar as diferenças vividas no contexto social de cada criança, no tocante às interações com a escrita, oportunizando, o quanto antes e o máximo possível, o contato com diferentes gêneros textuais, permitindo a exploração desses gêneros e significando-os na sala de aula. Uma vez que:

Em muitos casos, alfabetizam-se crianças, mas não lhes dão condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até jornais e revistas é inacessível, há um pequeno número de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado nessas condições? (SOARES, 1998, p. 58).

Nesta linha, em concordância com esta autora e Morais (2012; 2019), dado o estreito relacionamento entre letrar e alfabetizar, deve-se alfabetizar letrando desde o final da EI. Para Morais (2019, p. 222), “na luta contra a exclusão social, alfabetizar letrando desde a educação infantil precisa ser um norte pedagógico que se materializa em práticas diárias de leitura e compreensão de textos e práticas, [...] de escrita de gêneros textuais próprios dos universos infantil e escolar”.

Santos e Albuquerque (2007, p. 98) clarificam esse conceito, realçando que: “Alfabetizar letrando é [...] oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético”.

Aqui, destacamos um ponto importante, na medida em que o texto não deve ser usado exclusivamente como pretexto para a exploração de frases ou palavras. É importante que o trabalho com os diferentes gêneros textuais tenha significado e intencionalidade. Por outro lado, concordamos com Morais (2012; 2019) quando destaca a importância de explorar gêneros textuais que se prestem a um trabalho com alfabetização. Para o autor, “letramento e reflexão sobre palavras podem conviver perfeitamente” (MORAIS, 2019, p. 171).

A Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), no tocante ao trabalho da escrita com crianças pequenas, alertam:

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. [...] O que se pode dizer é que **o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica** desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (p. 15, grifo nosso).

Pensando no trecho em destaque que indica a necessidade de um trabalho não-mecânico com a língua escrita, seguimos explanando sobre a presença da ludicidade no contexto de alfabetização. Abrimos o próximo tópico com alguns questionamentos que pretendemos esclarecer em seguida: A ludicidade resume-se a brincadeiras em momentos de recreação? Como ela pode favorecer a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética? Que benefícios traz ao aprendiz? Como explorá-la no contexto educacional?

1.3 A ludicidade no processo de alfabetização

Ao nos referirmos ao campo da ludicidade no contexto educacional, destacamos que esta abrange toda e qualquer atividade prazerosa compartilhada ou realizada individualmente pela criança que favoreça sua aprendizagem. Nesse leque de possibilidades, se destacam a presença dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras. Kishimoto (2011) caracteriza e distingue esses três segmentos. Para a autora, o jogo possui uma pluralidade de sentidos, é mediado por regras e é significado de forma diferente em diferentes culturas, ao passo que o brinquedo “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso” (p. 20), tem um caráter livre, sem regras, é norteado exclusivamente pela imaginação da criança e “é sempre suporte de brincadeira” (p. 24); e, por fim, a brincadeira “é o lúdico em ação” (p. 24). É a satisfação, o prazer oportunizado pela atividade, logo, no universo infantil, faz-se presente tanto na utilização dos jogos quanto dos brinquedos.

Friedmann (1996, p. 12) assume posição semelhante ao definir brincadeira, jogo e brinquedo:

[...] brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores.

No campo da educação, a ideia de um ensino que abrangesse momentos de imersão no lúdico foi e é defendida por muitos estudiosos ao longo do tempo. Quintiliano, Erasmo, Rabelais e Froebel, são os nomes citados por Leal, Albuquerque e Leite (2005), ao analisarem a historicidade de uma abordagem lúdica em situações educativas. Esses nomes, dentre outros, segundo as autoras, abriram espaço para que “o prazer pudesse ser componente da situação didática” (p. 116). Já não é mais especulação, mas um fato: as crianças se desenvolvem e aprendem enquanto brincam. Para Morgado e Sá (2013, p. 56), “vários recursos que abarcam a ludicidade podem ser [...] aliados importantes no planejamento escolar e servir de força motriz para que os educadores alcancem seus objetivos”. Do mesmo modo, Garcia (2002, p. 56) ratifica: “[...] ao brincar, o sujeito ensaia, treina, aprende, se distrai, sim; mas se constrói: afirma, assimila, reorganiza, descobre e inventa suas formas, enfrenta os enigmas, os desafios, as oportunidades e as imposições que a vida lhe apresenta”.

Sobre esse assunto, Dias (2011, p. 60) afirma que:

[...] é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música. Estes, como instrumentos simbólicos de leitura e escrita de mundo, articulam-se ao sistema de representação da linguagem escrita, cuja elaboração mais complexa exige formas de pensamento mais sofisticadas para sua plena utilização.

Goulart (2007, p. 81) também se posiciona a esse respeito:

As crianças precisam de tempo para brincar entre elas, definindo tipos de brincadeiras, papéis, tempos, normas. A escola das crianças de 6 a 10 anos, principalmente, não pode negligenciar esse ponto. As atividades livres são tão importantes quanto as dirigidas, não só para brincar, mas para a escolha de um livro, escolha de um colega de trabalho ou brincadeira, definição da organização de uma atividade, das cores para usar num desenho, entre muitas outras possibilidades. Essas decisões têm relevância para a construção da segurança interna, autonomia e responsabilidade da criança.

Na mesma direção, Moraes (2019, p. 142) afirma que o brincar é “constitutivo da condição de criança, independentemente de sua origem sociocultural ou da época em que nasceu”. E completa:

Conseguir ajudar a aprender brincando é respeitar um modo básico de funcionar das crianças, é realizar um ensino que aciona a motivação intrínseca: o indivíduo sente desejo de aprender porque experimenta o prazer de explorar, de descobrir, de viver o gozo de competir e ganhar etc. e pensamos que esse tipo de ensino, que causa desejo de aprender e prazer em fazê-lo, não pode ser algo exclusivo da educação infantil, tem que ocorrer também no ensino fundamental.

Dada a importância evidenciada pelos autores supracitados de um trabalho lúdico no contexto educacional, seguimos explorando a noção de brinquedo educativo e como podem ajudar os profissionais da educação e, principalmente, os estudantes na busca pela aprendizagem significativa.

A necessidade de incorporar a brincadeira no ato de ensino-aprendizagem culminou no surgimento da noção de brinquedo educativo (BRANDÃO, FERREIRA, ALBUQUERQUE; LEAL, 2009). As autoras, subsidiadas pelos estudos de Kishimoto, salientam a importância desse recurso, que, para elas, é um poderoso aliado que pode agir na consolidação das aprendizagens já realizadas e na apropriação de novos conhecimentos.

Para Kishimoto (2011), brinquedo/jogo educativo é um “recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa” (p. 40). A autora segue explicitando que:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Kishimoto (1994, p. 22) esclarece: “[...] qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo”. Assim, podemos citar como brinquedos/jogos educativos, os quebra-cabeças, os brinquedos de encaixe e os de tabuleiro, desde que usados com a intencionalidade de produzir/construir conhecimento, de ensinar algo novo ao estudante ou consolidar as aprendizagens já adquiridas. As aprendizagens, em questão, podem transitar em diversas áreas, favorecendo o desenvolvimento de diferentes habilidades, conforme pontuado por Morgado e Sá (2013). Para os autores, “o jogo facilita a aprendizagem de conteúdos específicos, permitindo novas tentativas, apostando em sua capacidade reflexiva e buscando compreender seu pensamento” (p. 41).

Nesse sentido, Martins (2010) afirma:

Os jogos exercem grande influência em todas as facetas do desenvolvimento, pois neles também se formam níveis mais elevados de percepção, memória, imaginação, processos psicomotores, processos verbais, elaboração de ideias e de sentimentos, etc., auxiliando a passagem do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas de pensamento, premissa básica da complexa aprendizagem sistematizada (p. 74).

Tendo o enfoque deste trabalho no campo da linguagem, buscamos analisar, a partir daqui, de que forma podemos nos valer dos recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem do SEA. Leal, Albuquerque e Leite (2005), também, defendem:

[...] o “brincar com a língua” faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo. Assim, quando cantamos músicas e cantigas de roda, ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas, ou desafiamos os colegas com diferentes adivinhações, estamos nos envolvendo com a linguagem de maneira lúdica e prazerosa. Da mesma forma, são variados os tipos de jogo que fazem parte da nossa cultura e que envolvem a linguagem. Quem nunca brincou, fora da escola, do jogo da forca, ou de adedonha, ou de palavras cruzadas; dentre outras brincadeiras? Todos esses jogos envolvem a formação de palavras e, com isso, podem ajudar no processo de alfabetização (p. 117/118).

Como já salientado, Brandão, Ferreira, Albuquerque e Leal (2009) enxergam a potencialidade de um trabalho lúdico na consolidação de aprendizagens já adquiridas e na apropriação de novos conhecimentos. As autoras debruçam-se sobre as possibilidades de utilização do jogo educativo na apropriação do SEA e criam uma coletânea de dez jogos destinados ao processo de alfabetização. Eles se subdividem em três blocos:

- os que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita;
- os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensar sobre as correspondências grafofônicas;
- os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas (BRANDÃO; FERREIRA; ALBUQUERQUE; LEAL, 2009. p. 18).

Os jogos propostos partem de uma menor a uma maior complexidade, acompanhando o percurso evolutivo de apreensão do SEA pelos estudantes. Iniciam, portanto, desenvolvendo a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais ou finais das palavras e da comparação das palavras quanto às semelhanças e diferenças sonoras. Passam pela análise das relações entre os grafemas e fonemas, delineiam princípios básicos do SEA e, culminam, em propostas de leitura e escrita fluentes, levando os alunos à mobilização do repertório de correspondências grafofônicas já estabelecido.

Alguns exemplos de jogos propostos são: Bingo dos sons iniciais; Caça rimas; Troca letras; Bingo da letra inicial; Palavra dentro de palavra e; Quem escreve sou eu, último jogo da coleção, que propõe a escrita espontânea de figuras contidas em cartelas. As autoras nos mostram possibilidades de um trabalho qualitativo e descontraído em sala de aula, enfocando, de maneira prazerosa, o SEA. Os jogos são sugestões que podem ser aprimoradas e adaptadas a diferentes contextos, levando em consideração as especificidades dos sujeitos aprendentes.

Reiteramos que, a ludicidade no contexto educacional escolar é, portanto, uma facilitadora no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, Kishimoto (2011, p. 42), ao referir-se ao brinquedo educativo, destaca que, “apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor”. Mrech (2011, p. 142), completa: “brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial. Este saber potencial pode ou não ser ativado pelo aluno”.

Nesse sentido, Leal, Albuquerque e Leite (2005), ao defenderem a utilização de jogos de alfabetização, destacam:

[...] precisamos atentar que esses não podem ser utilizados como únicas estratégias didáticas nem garantem a apropriação dos conhecimentos que buscamos. [...] É nesse sentido que o professor desempenha papéis fundamentais, mediando as situações e criando outras situações extra-jogo para sistematização dos conhecimentos (p. 117).

Cabe ao professor, portanto, propiciar oportunidades de aprendizagem e acompanhar o desenvolvimento do aluno, numa avaliação formativa, a fim de estimular o aperfeiçoamento de determinadas habilidades. É importante, também, a diversificação de atividades para alcançar os diferentes ritmos de aprendizagem e as diversas potencialidades dos educandos.

Tendo concluído nosso capítulo teórico, seguimos explicitando a metodologia adotada na pesquisa.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Esta pesquisa tem cunho qualitativo de tipo etnográfico. Segundo André (2005, p. 28), a pesquisa de tipo etnográfico “é uma adaptação da etnografia à educação”, ou seja, se apropria das técnicas de investigação que tradicionalmente são associadas à etnografia, como observações participantes, entrevistas e análises de documentos.

A produção de dados se deu por meio de observações participantes, realizadas durante o estágio supervisionado no projeto 4, fases 1 e 2, realizado em duas instituições. A pesquisa teve início no segundo semestre de 2018 com uma turma na etapa final da Educação Infantil (EI), e foi concluída no primeiro semestre de 2019, assistindo à transição dessa turma ao 1º ano do Ensino Fundamental (EF). Para André (2005, p. 28), a observação participante “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Acompanhamos, assim, a prática de duas docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que trabalhavam, respectivamente, com a EI e o EF. Para cada segmento, foram realizadas 18 observações, sendo todas consideradas nas análises. Segue o contexto de realização da pesquisa, com a descrição das instituições de ensino e perfis dos participantes.

2.1 Contexto de pesquisa

As duas escolas eram vizinhas e localizavam-se na Asa Norte, Plano Piloto, Brasília, Distrito Federal. Ambas foram inauguradas em abril de 1977. A seguir, elencamos as principais características de cada uma e apresentamos os sujeitos da pesquisa.

2.1.1 Instituição de Educação Infantil

A escola atendia oito turmas, divididas em dois turnos: matutino e vespertino, totalizando 174 alunos, na faixa etária entre quatro a seis anos, alocados em quatro salas organizadas por cores (amarela, azul, verde, e vermelha). A organização das turmas por cores, segundo a docente que contribuiu com a pesquisa, seria para fins de praticidade na localização e identificação pelas crianças.

Possuía uma sala de recursos, que atendia aos estudantes com necessidades educacionais especiais e tinha um parque, na área externa, com escorregadores, balanços e gira-giras.

A Instituição atuava com base no Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e no Projeto Político-Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2017), elaborado, segundo ela, com a participação de todos os segmentos da instituição, contando, também, com a participação de representantes dos pais. A instituição, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), declarou ser “uma escola da rede pública do Distrito Federal que está atenta aos anseios contemporâneos e dotados do dinamismo necessário para acompanhar o mundo em evolução” (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 8). Ela prioriza a pedagogia de projetos e busca despertar a autonomia das crianças por meio de atitudes simples, como servir sua própria refeição, guardar os brinquedos e organizar os materiais após o uso.

A avaliação, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu Art. 31, é formativa, realizada de modo contínuo e processual. Em seu PPP, a escola destaca que a avaliação “possibilita ao professor definir critérios para replanejar as atividades e criar novas situações que gerem avanços na aprendizagem”, tendo como função “acompanhar, orientar, regular e redirecionar todo o trabalho” (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 43).

Os professores fazem uso da Ficha de Avaliação e Desenvolvimento do Aluno (Fada) para sintetizar os avanços e embasar o Relatório Individual, a serem repassados aos pais nas reuniões pedagógicas semestrais. A Fada avalia o desenvolvimento cognitivo (oralidade, grafismo, escrita, reconhecimento dos numerais e identificação de hipóteses de escrita, segundo a Psicogênese da Língua Escrita), psicomotor (habilidade de pintar, recortar, correr, pular e realizar atividades afins) e social-afetivo (autonomia, cooperação, respeito às regras de convívio social) dos aprendentes.

2.1.2 Professora e turma da Educação Infantil

A turma acompanhada durante o estágio supervisionado, Projeto 4 fase 1, do último ano da EI, contava com 24 crianças de cinco anos de idade, na sala vermelha.

As observações foram realizadas no segundo semestre de 2018, entre setembro e novembro, geralmente com duas visitas por semana, no período de 7h15 às 12h15, totalizando, ao fim do estágio, 90 horas.

A professora possuía graduação em Pedagogia, concluído em 1997, pela Universidade de Brasília – UnB. Obteve pós-graduação em Administração Escolar pela mesma instituição,

em 1999. Concluiu, ainda, Psicopedagogia também na UnB, em 2006. Possuía experiência de 24 anos como professora na SEEDF, dos quais 22 anos lecionando na EI.

2.1.3 Instituição de Ensino Fundamental

As características físicas da instituição se assemelhavam às da escola de EI, porém, contava com sete salas e um espaço externo mais amplo, com quadra de esportes e, em lugar do parque tradicional (com escorregadores e balanços), um Espaço Lúdico, que combinava cores e formas geométricas, utilizado pelos estudantes nas atividades recreativas. A proposta era que “a própria arquitetura se apresentasse como um conjunto de objetos lúdicos, a ser apropriado, vivenciado e utilizado conforme a criatividade das crianças” (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 10).

A escola atendia 299 estudantes, de 1º ao 5º ano do EF, alocados em 14 turmas, nos turnos matutino e vespertino. As turmas, em sua maioria, eram reduzidas, com menos de 20 estudantes, para melhor atender aqueles com necessidades educacionais especiais, que também recebiam apoio no contraturno na sala de recursos.

As ações e os encaminhamentos da instituição eram norteados, também, com base no Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018) e no PPP (DISTRITO FEDERAL, 2019b), elaborado, segundo consta no documento, democraticamente pela comunidade escolar e representantes dos pais. Por meio do PPP, assumiu o compromisso de que os estudantes fossem alfabetizados até o segundo ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e seguia a concepção de avaliação diagnóstica e formativa, enfatizando os aspectos qualitativos da aprendizagem.

2.1.4 Professora e turma do primeiro ano do Ensino Fundamental

A turma acompanhada no estágio supervisionado, Projeto 4 fase 2, do primeiro ano do EF, era inclusiva, tendo dois alunos com necessidades educacionais especiais, um com síndrome de Down e outro diagnosticado com autismo, tendo assim, em sala, uma educadora social¹ para acompanhá-los. Ao todo, tinham 17 crianças, dentre as quais nove eram oriundas da sala vermelha, acompanhada na fase 1 do estágio em 2018.

¹ O governo do Distrito Federal, por meio da SEEDF, instituiu, através da Portaria nº 7 de janeiro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a) o Programa Educador Social Voluntário, com a finalidade, dentre outras, de oferecer suporte aos estudantes com necessidades educacionais especiais, como Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento. A seleção dos participantes no Programa é feita, através da análise curricular e entrevista, por uma Comissão Avaliadora, composta por três membros da Unidade Escolar, sendo: um representante da Equipe Gestora, um Supervisor/Coordenador Pedagógico e um Representante do Conselho Escolar.

A produção dos dados ocorreu por meio de observações participantes realizadas no primeiro semestre de 2019, nos meses de abril e maio, tendo de duas a três visitas semanais, no período de 7h30 às 12h30, totalizando, ao fim do estágio, 90 horas.

A professora da turma era formada em Pedagogia pela Uninter, tinha quatro anos de experiência no primeiro ano do EF, havia trabalhado por nove anos em escola particular e estava há quatro anos como professora temporária da SEEDF.

A seguir, anunciamos de que forma faremos o tratamento dos dados.

2.2 Tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados da pesquisa, recorreremos à Análise de Conteúdo Temática, que, para Franco (2005, p. 20), “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Essa técnica “permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação”. Na mesma direção, para Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 14), “a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados”.

A seguir, as análises.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Direcionamos nosso olhar, neste trabalho, especificamente às práticas de alfabetização e letramento na transição entre a EI e o EF, buscando apreender os encaminhamentos e materiais didáticos adotados pelas profissionais acompanhadas e qual o espaço da ludicidade nessas práticas. A seguir, nossas análises dos eixos elencados.

3.1 Rotina Pedagógica nas instituições pesquisadas

No convívio nos espaços, percebemos certa semelhança na rotina dos grupos-classe acompanhados nessa pesquisa (Educação Infantil e Ensino Fundamental): diariamente eram reservados dois momentos para atividades dirigidas, antes e após o lanche, havendo, em pelo menos um destes, atividades destinadas à imersão na cultura escrita. Desse modo, o ensino de língua materna era de segunda a sexta-feira, tal qual defendem veementemente autores como Morais (2012; 2019). Os momentos de atividades livres e recreação, no entanto, eram muito mais presentes na última etapa da EI, em que as crianças tinham 50 minutos diários no parque e, no período final da jornada, compreendido entre 11h e 12h, brincavam na área externa da sala e/ou assistiam a filmes no aparelho televisor. No primeiro ano do EF, tinham o recreio diário de 30 minutos e, após o segundo momento de atividades dirigidas, mais cerca de 30 minutos para brincarem livremente na área externa da sala ou participarem de atividades de entretenimento dentro da sala, tais como: assistir a vídeos ou filmes no aparelho televisor.

O Quadro 1 traz um comparativo quanto ao tempo² destinado aos diferentes encaminhamentos na rotina das classes da última etapa da EI e do primeiro ano do EF. Observamos, por meio dele, um aumento elevado nos momentos destinados a atividades dirigidas. Na última etapa da EI, essas ocasiões totalizavam cerca de 75 minutos, enquanto, no primeiro ano do EF, 140 minutos. Se acrescentarmos a cópia da rotina na agenda a esse montante, alcançaremos 185 minutos, ou seja, mais de três horas diárias dedicadas a atividades dirigidas.

Em contrapartida, constatamos uma grande diminuição no tempo de atividades livres e recreativas, que, no primeiro ano do EF, representa, praticamente, a metade do tempo destinado a essas atividades na última etapa da EI.

² O quadro refere-se à rotina recorrente nos dias em que não houve atividades extraclasse, como atividades de Educação Física, visitas à biblioteca e eventos comemorativos.

Quadro 1 - Organização da rotina e divisão do tempo didático

Encaminhamentos	Última etapa da EI (minutos)	Primeiro ano do EF (minutos)
Rodas de conversa	45	---
Exploração do calendário / pintura do calendário individual	10	15
Cópia da rotina na agenda	---	45
1º momento de atividades dirigidas	45	60
Lanche	20	30
Recreio / parque	50	30
2º momento de atividades dirigidas	30	80
Atividades livres / entretenimento	60	30
Organização da sala e dos materiais pessoais	10	10
Total	270 = 4,5h	300 = 5h

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

3.2 Práticas de alfabetização e letramento nas instituições pesquisadas

O Quadro 2, a seguir, sintetiza as atividades dirigidas propostas nas classes, ao longo dos 18 dias de observação em cada uma, no âmbito da linguagem oral e escrita.

Quadro 2 – Atividades de língua portuguesa nos ambientes educativos acompanhados

Atividades	Ocorrência (dias)	
	Última etapa da EI	Primeiro ano do EF
Atividades de escrita, desenho e pintura (título do texto, nome próprio)	5	4
Atividades em folhas avulsas xerocadas (leitura e escrita de letras, sílabas, palavras e pequenos textos)	3	8
Atividades na Apostila Estrela do Dia³ (leitura e escrita de letras, sílabas e palavras)	7	---
Atividades no Livro Didático (LD)	---	1
Contação de história pela professora	1	0
Cópia da rotina na agenda	---	18
Escrita de palavras a partir da imagem	3	2
Jogos/brincadeiras com letras e palavras	2	4
Leitura realizada pela docente	4	6
Reconto oral feito pelas crianças	1	1

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

³ Material desenvolvido pela professora da última etapa da EI, organizado com atividades relacionadas aos nomes dos integrantes da turma.

Cabe enfatizar que, na última etapa da EI, geralmente, era proposta uma atividade de linguagem por dia, com um maior tempo de dedicação, e no primeiro ano do EF, no mínimo duas atividades relacionadas ou não entre si, ocasionando uma corrida contra o tempo para realização/conclusão de todas. Por exemplo, no primeiro ano do EF, a cópia da rotina na agenda era um ritual diário (sobre o qual discorreremos oportunamente) e a leitura de histórias, tendia a preceder as atividades de desenho e pintura e/ou a realização de atividades em folhas avulsas.

Vale frisar, também, que o número de frequência no Quadro 2 se refere à quantidade de dias em que as docentes recorreram a determinadas atividades, não tendo relação direta com a duração. Uma atividade em folha avulsa na última etapa da EI costumava ter uma página, enquanto no primeiro ano do EF, em torno de três. As atividades em folhas avulsas, na EI, geralmente, trabalhavam a letra inicial de imagens, com atividades de marcação, por exemplo. No EF, essas atividades continham pequenos textos seguidos de exercícios de localização e cópia de palavras. Esses pequenos textos eram lidos com autonomia por três crianças da turma do primeiro ano, os demais, aguardavam a leitura pela professora e, também, eram orientados por ela na resolução dos exercícios. Cabe ressaltar, ainda no tocante ao Quadro 2, que, apesar de o Livro Didático (LD) ter figurado em apenas uma ocorrência, a professora trabalhou oito páginas desse material naquela ocasião. Foram atividades de identificação e marcação de palavras, contagem de letras e escrita do nome próprio. Essas considerações, para nós, evidenciam um trabalho mais sistemático com a base alfabética de escrita no primeiro ano do EF, reduzindo o tempo de atividades livres, e, na última etapa da EI, um maior espaço à livre expressão das crianças, tendo, também, momentos diários, porém mais curtos, de exploração e reflexão acerca SEA.

Sobre os agrupamentos a que as professoras costumavam recorrer para a realização das atividades, na EI, sentavam-se em pequenos grupos, contento entre três e seis crianças, enquanto no EF, ora sentavam enfileirados, individualmente ou em pares, ora em formato de U. No entanto, apesar da variação na configuração, em ambos os espaços, todas as atividades acompanhadas foram realizadas de maneira individual, o que chamou nossa atenção, uma vez que muitas atividades tinham potencialidades para serem exploradas em grupo, como a formação de palavras com o Alfabeto Móvel, sobre o qual discorreremos mais adiante.

Tendo esclarecido alguns pontos que consideramos cruciais, vamos debruçar-nos, a partir de agora, em como foram aplicadas as principais atividades elencadas no Quadro 2. Observamos que a leitura de textos foi mais frequente no primeiro ano do EF, aparecendo em seis jornadas acompanhadas, o que representa um terço do período de observação, mas, esses

textos eram usados exclusivamente como pretexto para a realização de outras atividades em folhas avulsas. Concordamos com Morais (2012; 2019) quando defende a exploração de palavras do texto, mas, assim como o autor também defende, sem deixar de lado o letramento, ou seja, explorando as características do gênero textual, refletindo sobre ele dentro de um contexto significativo. O autor defende a perspectiva de alfabetizar letrando, mas reconhece, também, que é importante reservar momentos para o trabalho sistemático com o sistema de escrita alfabética, assim como a exploração das características dos tipos e gêneros textuais.

Na última etapa da EI, apesar de a ocorrência ter sido menor, quatro dias, a leitura foi melhor explorada. Morgado e Sá (2013), pontuam que “é preciso existir o interesse em cativar o aluno para o processo de aprender” (p. 52). Nesse quesito, a docente desempenhou um ótimo papel, utilizando gestos, modulações de voz e diferentes expressões faciais para dar vida à história narrada. Sobre esse assunto, Morais (2019, p. 187) destaca que: “para envolver as crianças nos atos de leitura literária, as formas de recitar e de contar são um ingrediente fundamental”. Além desses fatores, a leitura foi feita, na EI, sempre em um suporte físico, utilizando livros ou cartazes em que as crianças podiam acompanhar a leitura e, posteriormente, manusear. Para exemplificar, recorremos aos encaminhamentos da professora na décima observação: “E agora minha gente uma história vou contar, uma história bem bonita, todo mundo vai gostar... (cantarolando) Olhinhos para ver, ouvidos para ouvir e psiu... vou contar a história do sanduíche da Maricota”.

A história estava colada em cartazes. A professora fez a leitura mudando o timbre e a entonação da voz para representar os animais da história (macaco, galinha, cão, abelha, rato, dentre outros). *O sanduíche da Maricota* narrou a história de uma galinha, a Maricota, que estava com fome e fez um sanduíche. Sempre que ia comê-lo, chegava algum outro animal e dava palpite, dizendo o que faltava para que o sanduíche ficasse bom. Ao mostrar a imagem do sanduíche cheio de ingredientes estranhos sugeridos pelos outros animais, a docente indagou: “Quem quer um pedacinho do sanduíche da Maricota?”. Os estudantes bradaram: “ECAA!”.

Ao fim da história, Maricota percebeu que, se o lanche era para ela, a opinião dos outros pouco importava e retirou todos os ingredientes que foram sugeridos pelos colegas. Quando seu sanduíche voltou ao ponto de partida, do jeitinho que queria inicialmente, ela finalmente o saboreou. Finalizada a história: “Quem gostou bate palmas!!! – Pausa. Agora vamos desenhar a história! O desenho é de vocês. Desenhem a parte que gostaram mais”.

No primeiro ano do EF, apenas uma história foi lida no livro físico, as demais leituras foram realizadas a partir de arquivos digitais, utilizando o aparelho televisor. A leitura nesse

aparelho era impossível de ser acompanhada pelas crianças, uma vez que ele ficava em uma altura elevada e a qualidade da digitalização, muitas vezes, era ruim, o que dificultava, até mesmo, a leitura pela docente. A seguir, exemplificamos, a partir de trechos da segunda observação no primeiro ano do EF, o trabalho realizado a partir da leitura de textos em sala de aula.

A professora leu *A casa sonolenta* em arquivo digital, utilizando o aparelho televisor. Enquanto lia, muitas crianças estavam dispersas. Em seguida, entregou uma folha a cada aluno com uma ilustração da história. Pediu que contassem quantos animais havia na imagem e a pintassem em seguida. A professora e educadora social auxiliaram aos alunos na contagem. Os estudantes, na medida em que terminavam a atividade, levavam a folha até a professora para correção.

A seguir, outra folha foi entregue e respondida com a ajuda da professora, que fazia a pergunta e, após responderem, escrevia a resposta no quadro para copiarem.

P: Quem dormiu primeiro?
Alunos(as): A **vovó**.
P: Quem dormiu por último?
A: A **pulga**.
P: **Pulga** começa com qual letra?
A: **P**.
P: termina com qual letra?
A: **A**.
P: Quem foi o segundo a dormir?
A: O **menino**.

Concluída essa etapa, tiveram o momento do lanche e do recreio, em seguida, retomaram a atividade:

P: Marque o nome correto da figura. Que figura é essa, gente?
A: Uma **casa**.
P: Com qual letra começa?
A: **C**.
P: Onde está a palavra **casa**? Aqui... -mostrando onde deviam marcar o X.
P: Marque as vogais. Quais são as vogais?
Alunos(as): **A, E, I, O, U**.

A professora escreveu as vogais no quadro, maiúsculas e minúsculas, e aguardou a marcação dos alunos.

P: As letras que não são vogais, como são chamadas?
A1 e A2: consoantes.
P: Quem falou? – J e L levantaram as mãos. – Muito bem, J e L. CONSOANTES! Agora vamos marcar as consoantes.

A seguir, a professora partiu para a próxima página da atividade relacionada à leitura:

P: Sonolenta começa com qual letra?

A: S.

P: Pinta aí a letrinha **S**. E termina com qual letra?

A: A.

P: Pinta a letrinha **A**. Quantas letras tem a palavra **sonolenta**? -contaram juntos.

P: Quantas sílabas têm? Quem lembra o que é sílaba? São os pedacinhos da palavra. – na ocasião, separou no quadro a palavra sonolenta (SO-NO-LEN-TA). Em seguida, perguntou: quantas vogais têm? E quantas consoantes?

O mesmo procedimento foi realizado com as palavras **cachorro** e **cadeira**. A professora e a educadora social passaram várias vezes nas mesas para acompanhar o desenvolvimento da atividade.

Como constatamos pelos trechos destacados, na última etapa EI, a leitura expressiva realizada pela professora, marcada pela exploração de gestos, de modulações de voz e interação constante com as crianças, favoreceu a compreensão do conteúdo lido, bem como o caráter lúdico da atividade. Já no caso da professora do primeiro ano do EF, além de o encaminhamento na leitura ser distinto, tendo lido de maneira mecânica, sempre na mesma tonalidade, sem recorrer a quaisquer mecanismos para manter a atenção do grupo, o enfoque recaiu sobre os aspectos/propriedades do sistema de escrita alfabética. Em nosso entendimento, alinhando-nos à literatura quanto a um trabalho sistemático com aquele objeto de conhecimento, consideramos importante esse trabalho, nessa etapa da escolarização. Chamamos a atenção, para, na didatização desse objeto, o professor se valer, também, de jogos didáticos, a fim de propiciar momentos em que se aprenda de forma lúdica. O mesmo, em nossa compreensão, pode ocorrer na transição da EI para o EF, já que entendemos que é uma etapa importante para introduzir, de forma mais sistemática, o aprendizado da escrita. Chamamos a atenção, também, para a importância de, desde a EI, ocorrer uma reflexão em torno das especificidades dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula.

Sobre esse assunto, Moraes (2019, p. 171) defende que reflexão sobre palavras e letramento podem conviver perfeitamente e “cabe refletirmos com as crianças sobre por que aqueles gêneros têm certos nomes e apreciar algumas de suas características”, porque “ajudar as crianças a identificarem diferentes gêneros textuais é ajudá-las a avançar em sua inserção no mundo letrado”.

Dando continuidade às análises das atividades elencadas no Quadro 2, o reconto oral com apenas uma ocorrência em cada turma se deu, em ambos, para rememorar uma história lida anteriormente, a fim de dar continuidade à determinada temática: na EI, a inclusão; no

primeiro ano, as tradições da festa junina. Foram muito semelhantes os encaminhamentos das docentes ao solicitarem que as crianças contassem determinada história que já conheciam. A atividade favoreceu o protagonismo e desenvolvimento da oralidade nas crianças, que puderam recontar, coletivamente, uma narrativa já explorada, além de propiciar, também, a apropriação das especificidades/características do gênero explorado. Eis um trabalho riquíssimo de letramento que pode ocorrer independentemente do estágio de apropriação da escrita, por parte do aprendiz.

A contação de história mostrou-se tímida, ocorrendo apenas na última etapa da EI e uma única vez, mas muito bem desenvolvida pela docente em nossa primeira observação. Na ocasião, ao retornar à sala, após o período no parque, na roda, a professora contou a história da Independência do Brasil. A temática estava em evidência na escola pela aproximação do feriado de 7 de setembro. A docente utilizou folhas A4 em branco para ilustrar os eventos conforme os narrava, por exemplo, desenhou um barco ao narrar a chegada dos portugueses ao Brasil. As crianças estavam imersas na história e, ao fim, todos gritaram a plenos pulmões: “Independência ou morte!”. Era evidente o encantamento da docente em narrar a história, utilizando todos os recursos de que dispunha: sua voz, gestos, expressões faciais e sua habilidade de desenhar, tendo produzido belíssimas ilustrações.

A contação de histórias é uma ótima estratégia pedagógica, conforme destacado por Torres e Tettamanzy (2008), visto que “Numa sociedade de imensa mecanização como a nossa, a contação de histórias faz refletir sobre qualidades esquecidas. A valorização do conhecimento transmitido pela oralidade recompõe o valor das experiências coletivas” (p. 2). As autoras concluem que:

Ao utilizar-se a contação de história, todos saem ganhando, sejam os ouvintes, que serão instigados a imaginar e criar, seja o contador, que terá a oportunidade de recriar um ambiente de resgate da memória. E, ao pensarmos na escola, tanto os alunos como os professores terão uma aula muito mais atrativa e motivadora. Assim, quem mais sai ganhando é, na verdade, a sociedade, que receberá cidadãos mais criativos e capazes de conviver com a diversidade (p. 7).

Mais uma vez, observamos a habilidade da professora em utilizar expressões faciais e modulações de voz para trazer mais realismo à narrativa, aguçar a imaginação e despertar o interesse das crianças pela temática trabalhada, a data comemorativa da Independência do Brasil.

Autores como Morgado e Sá (2013) defendem encaminhamentos semelhantes no cotidiano escolar, bem como em outros espaços educativos. Os autores declaram:

O docente que estrutura os processos de ensino e aprendizagem tendo como base jogos, brincadeiras, músicas, teatros, entre outros, não faz de sua atuação puro entretenimento, mas engloba tal aspecto como forte incentivo para atrair a participação e o envolvimento do grupo. Assim, confere-se ao professor uma oportunidade de empreender um trabalho recompensador para todos os participantes. O ensino ganha um novo entusiasmo, e também o aprendizado é convertido em situações que proporcionam alegrias (p. 40/41).

Seguindo em frente em nossas análises, as atividades de escrita, desenho e pintura evidenciadas no Quadro 2, tanto na última etapa da EI, quanto no primeiro ano do EF, ora eram usadas para ilustrar e nomear as histórias lidas pela docente, ora eram utilizadas para confecção de murais temáticos. Quando de sua utilização, no mínimo a criança deveria escrever o próprio nome para identificar o trabalho.

No caso do primeiro ano do EF, também foram confeccionados cartões comemorativos que entrelaçaram escrita, desenho e pintura, nas ocasiões da páscoa e dia das mães. Segue trecho da décima terceira observação para exemplificar o que acabamos de destacar.

P: Vamos fazer o cartão do dia das mães. Vamos lá! Preste atenção! Esse cartão tem duas etapas: primeiro vamos escrever uma frase coletiva e depois vamos fazer a frente do cartão com tinta guache com a digital de vocês. Preciso de ideias para começar o cartão...

A1: A gente pode escrever coisas bonitinhas pra mamãe.

P: Isso mesmo! Mas o quê? Pode ser **Querida mamãe** pra começar?

Alunos(as): Pode.

A2: Isso mesmo.

A3: É. Querida mamãe.

A docente escreveu no quadro em caixa alta “QUERIDA MAMÃE” e, em seguida, perguntou:

P: E depois?

A1: Eu te amo.

A2: Do fundo do meu coração.

Após acatar às sugestões e escrevê-las em caixa alta no quadro, a professora distribuiu folhas A4 dobradas ao meio e indicou o lugar em que deveriam escrever. Em seguida, poderiam ilustrar como quisessem e, por fim, fariam a frente do cartão com tinta guache.

Abaixo, imagem da produção de uma estudante:

Figura 1 – Cartão comemorativo (EF)

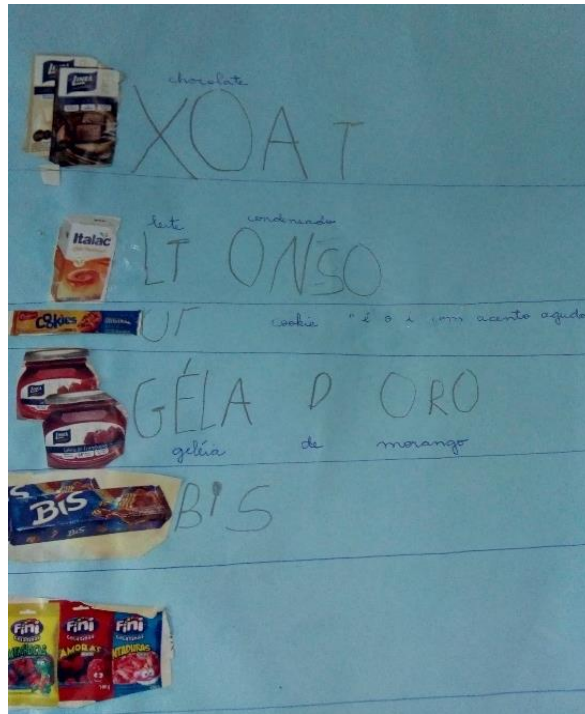


Fonte: Material reproduzido pela autora.

Como vimos, foi possível trabalhar de forma interdisciplinar, com intencionalidade. Também verificamos um nítido envolvimento na atividade coletiva de produção de um texto de curta extensão. Moraes (2019, p. 188) enfatiza que “o esquema de a professora notar no quadro palavras, sílabas ou letras ditas pelas crianças [...] possibilita uma vivência peculiar”, que os faz experienciar, concretamente, o que significa escrever palavras, ainda, “o trabalho sequencial permite se ler o que já se escreveu, pronunciar o que falta escrever, discutir que letra vem primeiro numa sílaba etc.” E, para aqueles que ainda não compreendem alguns princípios básicos da escrita alfabética, como o fato de escrevermos da esquerda para a direita e que a notação escrita substitui a pauta sonora das palavras, o registro pela professora, pode favorecer a percepção desses princípios, oportunizando momentos em que podem desvendar o enigma que é a escrita.

As atividades de escrita de palavras a partir de imagens, elencadas no Quadro 2, na EI, geralmente articuladas ao recorte e colagem, visavam a identificar a fase, de acordo com a Psicogênese da Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) em que cada criança se encontrava, para que a docente pudesse traçar estratégias para ajudar os pequenos a avançarem em suas hipóteses alfabéticas. A figura 2 ilustra como era feito esse trabalho.

Figura 2 – Escrita a partir de imagens (EI)



Fonte: Material reproduzido pela autora.

Tendo por base apenas a imagem, podemos inferir que a criança estava com a escrita, predominantemente, silábica, representando cada sílaba com um grafema, como vemos com a representação “XOAT” para **chocolate** e, “LT ONSO”, para **leite condensado**, oscilando entre essa fase e a silábico-alfabética, como podemos observar pela grafia de “GÉLA” para **geleia**.

Evidenciando o trabalho com escrita espontânea a partir de imagens, na última etapa da EI, na quinta observação, a professora chamou uma criança e lhe entregou uma folha em que a menina já havia colado algumas figuras que recortara. Pediu à aluna que dissesse o que estava na imagem e escrevesse o nome. Interveio algumas vezes e pediu que olhasse para seus lábios enquanto ela (professora) pronunciava os nomes.

Figuras	Representação da criança
Anel	A E
Uva	U A
Unha	U N A
Unicórnio	U I O I O
Olho	O O

Após a menina concluir a atividade, a docente confidenciou para a pesquisadora/graduanda: “Viu? Ela está silábica! Mas a gente não pode pronunciar muito

marcado as sílabas, porque eles são muito espertos. Por isso eu falo a palavra toda devagar, mas sem pronunciar sílaba por sílaba”.

Com os dois exemplos elencados, podemos ver o cuidado da docente em transformar a tarefa de escrita em uma atividade significativa para a criança, dando-lhe a liberdade de escolha sobre as imagens que desejasse nomear e mesclando, também, a atividade de recorte e colagem. Destacamos que o fato de a professora pronunciar pausadamente as palavras facilitava, mesmo que inconscientemente, a identificação, por parte das crianças, dos pedaços das palavras (sílabas), embora essa não fosse sua intenção. Também observamos que a não marcação, abaixo da palavra, das sílabas, dificulta a análise sobre o nível real de hipótese de escrita. O ideal seria a docente pedir que, após a grafia das palavras, o aprendiz as relese, marcando as sílabas conforme a leitura.

No primeiro ano do EF, tal qual na última etapa da EI, a escrita espontânea era usada, frequentemente, para compreender as hipóteses de escrita dos aprendizes. A docente do primeiro ano informou-nos que, a cada dois meses, fazia um teste com as crianças para identificar o progresso e delimitar as etapas em que se encontravam, de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), a saber: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Em nossa nona observação, foi realizado um desses testes. Enquanto os demais estudantes copiavam a rotina na agenda, a docente chamou alguns alunos, de um em um, à sua mesa, para escrita espontânea de algumas palavras e uma frase ditadas por ela. As palavras eram: **apontador, caneta, sala e sol**. A frase era: **A sala é bonita**.

Na ocasião, em outro momento foi oferecida à turma do primeiro ano uma atividade em folha avulsa de escrita de palavras a partir de imagens (autoditado). Nesse caso, a professora encaminhou: “lembram que eu estou chamando algumas crianças para escrever os nomes. Essa atividade que a gente vai fazer agora é igual. Vocês vão escrever do jeito que vocês acham que é o nome das figuras. Pensa na letra e pensa no som, antes de escrever”. Segundo declaração da docente, após a avaliação, a maioria dos alunos se encontravam com hipótese silábica de escrita, alguns estavam silábico-alfabéticos e, três estudantes já estavam alfabéticos e apresentavam autonomia na leitura e escrita de palavras e pequenos textos. Segue ilustração da atividade de autoditado.

Figura 3 – Escrita a partir de imagens (EF)



Fonte: Material reproduzido pela autora.

Nas atividades de Linguagem na turma de EI, tal qual evidenciado no Quadro 2, frequentemente, era explorada a apostila **Estrela do Dia**. A organização era a seguinte: em uma página eram apresentados a foto da criança, espaços para escreverem o nome e, por fim, elaborarem uma ilustração. Nas páginas seguintes, vinham atividades relacionadas ao pedaço (sílabas) ou letra inicial daquele nome, com enunciados que solicitavam recorte e colagem de imagens que começassem parecido, ou que pedissem a marcação de letras semelhantes à inicial do nome em questão. As fotos eram organizadas de acordo com os nomes das crianças, em ordem alfabética. Todas elas tinham a cópia da apostila. Exemplificando a atuação docente, trazemos, a seguir, um pequeno trecho da quinta observação.

(as crianças estavam sentadas em roda no chão)

P: Gente, quem é nossa estrela do dia?

A: É o LUCCA!

P: Vamos entrevistar nossa estrela do dia?

A professora colou uma estrela amarela com fita crepe na camisa do menino e tirou fotos com o celular. As crianças entrevistaram a **Estrela do Dia**, obedecendo o sentido horário. Um lápis representava o microfone e era passado de mão em mão. Algumas das perguntas feitas foram: O que você mais gosta de comer? Qual seu esporte favorito? Quem é

seu melhor amigo? E amiga? Sua fruta favorita? Onde gosta de passear? O que mais quer ganhar no dia das crianças? Fantasia preferida (roupa de super-herói)? O que você mais gosta de fazer na escola? Sobremesa favorita? Gosta de andar de bicicleta? Qual seu animal preferido?

Após findarem os questionamentos, a professora dirigiu-se ao quadro e propôs a escrita do nome da Estrela do Dia.

P: **Lucca**, começa com qual letra?

Alunos(as): L.

P: E que letra vamos colocar agora para fazer o **Lu**

Alunos(as): U.

P: E pra fazer o **ca**?

Alunos(as): C e A

P: Isso mesmo. Só que o nome do **Lucca** tem duas letras **C**. Os pais dele colocaram assim pra ficar mais elegante. Mas não muda o som. É a mesma coisa de um só **C**. Quantas letras tem o nome do **Lucca**? Vamos contar? – contaram. Em seguida:

P: Que palavras a gente conhece que começa parecido com o nome do **Lucca**?

A1: Lua.

A2: Lucas.

Após elencarem alguns nomes, encaminhou os alunos às mesas para a cópia do nome da Estrela do Dia, registro do número de letras e ilustração livre, com base nas informações adquiridas na entrevista.

É evidente a preocupação da docente em, ainda na EI, desenvolver um trabalho voltado à apreensão do SEA por meio do desenvolvimento da consciência fonológica pela exploração de letras e palavras. Sobre a utilização de nomes próprios nos encaminhamentos didáticos, Morais (2019, p. 150) constata:

[...] além do valor afetivo e do sentido de identificação que encerram, são importantes objetos de reflexão sobre as relações entre formas orais e escritas, porque, por serem mais facilmente memorizados, adquirem o caráter de “palavras” estáveis, que permitem à criança observar, numa fase inicial, que as letras que escrevem uma palavra não podem ser mudadas, que a ordem em que aparecem não pode variar, que as letras que aparecem no “meu” não são minhas apenas e, portanto, estão nos outros nomes próprios e em outras palavras do mundo.

Além de, como já dito, oportunizar o desenvolvimento da consciência fonológica dos aprendizes, os levando a refletir sobre como notar o nome da **Estrela do Dia** e elencar outras palavras que comessem parecidas, ou seja, com a mesma sílaba. O trabalho realizado pela

docente valorizou o protagonismo das crianças e contribuiu para a autoestima, uma vez que deu voz aos pequenos e colocou em evidência suas características individuais.

No concernente à cópia da rotina no primeiro ano do EF, como comentado anteriormente, esse era um ritual diário. Essa foi uma das práticas mais desanimadoras presenciadas durante nossa imersão na instituição. Sobre esse assunto, a docente destacou, em conversa informal, que achava os momentos iniciais, de certo modo, perdidos na cópia da rotina na agenda, mas essa era uma exigência da escola. Disse ainda que, por algum tempo, trabalhava a cópia na agenda nos momentos finais e aproveitava o primeiro momento para trabalhar alfabetização, porque, para ela, no momento inicial os alunos costumavam estar mais centrados; no entanto, foi repreendida pela coordenação da escola, que alegou ser necessária a cópia diária da rotina na agenda logo na entrada, desde o primeiro até o quinto ano do EF. A professora se adequou, insatisfeita.

Nossa crítica não é propriamente à cópia da rotina na agenda, mas, sim, à falta de exploração do recurso por parte da docente. Vimos, anteriormente, conforme defendido por Moraes (2019), que o esquema de a professora notar no quadro as palavras ditas pelas crianças oportuniza uma gama de experiências que favorecem a apreensão do sistema de escrita. Do mesmo modo, o fato de as crianças notarem as palavras no caderno ou agenda também traria oportunidades de reflexão sobre aspectos conceituais e convencionais da escrita. Mas, o que observamos diariamente foi que a docente escrevia a rotina no quadro e pedia que copiassem sem, nem ao menos, ler em voz alta as palavras escritas. Vez ou outra, algum aluno perguntava o que estava escrito e ela respondia, apenas isso. Se bem trabalhada, a exploração da rotina poderia ser muito vantajosa, abrindo espaço para a reflexão sobre os pedaços das palavras e, inclusive, para o letramento ao caracterizar o gênero **lista**. Mas, infelizmente, a prática se resumia a um tempo perdido, em torno de 45 minutos diários, sem nenhuma significância, apenas com o treino mecânico do traçado das letras.

Apesar de os jogos e brincadeiras terem sido pouco explorados ao longo das observações, como constatamos no Quadro 2, não podíamos deixar de dar realce a esse aspecto considerando, inclusive, a temática a que nos propomos investigar. Estaria o trabalho de alfabetização sendo norteado pela dimensão lúdica na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Na última etapa da EI acompanhamos dois momentos em que o grupo pôde brincar com as partes sonoras das palavras, além da exploração já evidenciada das partes orais das palavras por meio da apostila **Estrela do Dia**. O primeiro deles, sobre o qual falaremos a seguir, foi proposto pela professora regente da turma; o outro, pela professora de música, que

mostrou como a reflexão sobre as partes sonoras das palavras pode ser trabalhada interdisciplinarmente.

Recorremos ao registro literal da décima terceira observação para evidenciar a condução da atividade por parte da docente. Na ocasião, a turma estava organizada em roda com as crianças e a professora sentadas no chão. A docente tinha em mãos uma caixa. Retirou desse recipiente várias placas de papel com letras grafadas. Escolheu uma letra e mostrou às crianças.

P: Então, olhem aqui! Essa é a letra...

Alunos(as): Pê.

P: Se pegar o **P** e juntar com o **I**? -pegou a placa com a letra correspondente.

Alunos(as): Pi.

P: Se juntar o **P** com o **O**?

Alunos(as): Pó.

P: E o som do **P** com o **A**?

Alunos(as): Pa.

P: Se juntar o **P** com o **U**?

Alunos(as): Pu.

P: e **P** com **E**?

Alunos(as): Pé.

P: Agora, quero que vocês me falem alguma palavra com essa sílaba, esse pedaço... (mostrou as placas **P** e **E**)

A1: Pé.

A2: Perna.

A3: Pegasus.

P: Pegasus? Adorei! Pegasus!

A4: Pérola.

P: Palavras que comecem com essa sílaba (mostrou **PA**).

A1: Papai.

A2: Pato.

P: Com essa sílaba (mostrou **PO**).

A1: Porta.

A2: Popeye.

P: Tem um animal. Começa com **pô**.

A4: Polvo.

P: Isso mesmo! com **pi**? – mostrou **PI**.

A1: Pipa.

A2: Piscina.

P: Tem um que mora na nossa cabeça...

A3: Piolho.

A4: Piqui.

P: Que delícia! Na verdade, se escreve **pequi**, mas a gente fala **piqui** mesmo...

A: Piquenique.

P: E com **PE**? Quais os dois sons do **PE**? – mostrando as letras.

A: **Pê** e **pé**.

P: Isso mesmo. Quais as palavras que começam com **PE**?

A1: Peteca.

A2: Pé.

A3: Pequeno.

P: Falta alguma? **PU** (mostrou as letras).

A1: Pulga.

P: O que as meninas gostam de usar no braço?

A2: Pulseira.

A seguir, foi entregue uma folha com imagens e sua forma escrita, cuja inicial era a letra trabalhada. As crianças deveriam escolher as imagens/palavras preferidas, recortar e colar na apostila **Estrela do Dia**, dando continuidade às atividades relacionadas à letra **P**. Algumas imagens/palavras disponíveis: **pijama, pão, peixe, porco, pudim, pé, pirulito e papagaio**.

A atividade conduzida pela docente propiciou, de forma lúdica, a reflexão sobre os segmentos orais das palavras e trabalhou aliterações, elencando palavras que iniciavam de maneira parecida. Conforme pontuam Morgado e Sá (2013), “para a criança o jogar, embora tenha algum sentido educativo, acaba sendo vislumbrado como oportunidade única de se divertir” (p. 42), o que, de fato ficou constatado pelo prazer com que desenvolveram a atividade. Apesar de se prender à família silábica da letra **P**, a fim de dar continuidade à exploração da letra inicial do nome da **Estrela do Dia**, foi uma vivência significativa para os aprendizes. Observamos que o jogo de palavras foi concebido além da função recreativa, foi utilizado intencionalmente como “um meio propiciador de trocas e aprendizagens entre o professor e a criança” (SOARES; SÁ, 2016, p. 157).

Atividades como essa realizada pela docente atestam a importância de introduzir, sistematicamente, as crianças numa reflexão acerca das propriedades da escrita, as coloca em situação de protagonismo no processo de aprendizagem, além de sinalizarem a inevitável interação que o sujeito mantém com a linguagem presente no contexto social ao qual está inserido.

O segundo momento em que o grupo da última etapa da EI pôde brincar com as partes sonoras das palavras foi proposto pela professora de música no laboratório de informática, em nossa décima quinta observação. A proposta foi muito interessante.

A professora de música (a quem chamaremos de **PM**), de início, produziu diversos sons com as mãos e a boca e pediu que as crianças tentassem acompanhá-la produzindo música com o corpo (batendo palmas, batendo as mãos nas pernas e nos braços, e, produzindo sons variados com a boca). Em seguida, explicou que, em comemoração ao mês da Consciência Negra, havia trazido instrumentos da África, dois tipos de tambores. Comentou sobre os tambores e apresentou um cartaz com algumas características e ilustrações da África. **PM**, deficiente visual, pediu que a professora regente descrevesse o cartaz para as crianças e depois apresentou os tambores.

Propôs a seguinte atividade: fariam música com o nome de cada um. Ela perguntaria, em um dos tambores, *qual é o seu nome?* e cada aluno teria sua vez de responder no outro tambor. Ela demonstrou como seria: qual-é-o-seu-no-me (separando os pedaços/sílabas = seis batidas no tambor); se o nome da criança fosse **Regina**, por exemplo, deveria bater três vezes no segundo tambor, pronunciando, pausadamente, os pedaços do seu nome (Re-gi-na).

Todas as crianças participaram com entusiasmo. A professora regente auxiliou, a todo momento, indicando quantas crianças faltavam e chamando as crianças pelo nome para serem as próximas. Durante a proposta, **PM** chamava a atenção aos pedaços de cada nome, com comentários e indagações sobre qual nome era maior, qual era menor, nomes iguais, nomes parecidos e assim por diante.

Como já comentamos em tópico anterior, ao tratar sobre a apostila **Estrela do Dia**, a utilização de nomes próprios na reflexão sobre as partes sonoras da palavra foi um encaminhamento bastante eficaz, por se tratar de palavras estáveis para os aprendizes e agregar uma significância real. A escolha pela atividade foi muito feliz, tendo em vista que contribuiu para o desenvolvimento/aprimoramento da consciência fonológica das crianças, permitindo refletir sobre as partes sonoras e o tamanho das palavras (quais eram maiores, quais eram menores), propriedade crucial da escrita alfabética, conforme acentua Moraes (2012). Ainda pincelou noções de rimas e aliterações. Tudo isso, feito de uma maneira lúdica, envolvente, significativa, prazerosa. Vejamos, agora, como foram utilizados os jogos e as brincadeiras de alfabetização no primeiro ano do EF.

No EF, as crianças puderam brincar com letras e palavras através do Alfabeto Móvel, do Bingo dos Sons e da Caixa Misteriosa. A atividade de exploração do **Alfabeto Móvel** na formação, inicialmente, de sílabas, e, mais adiante, de pequenas palavras, foi proposta na oitava observação da turma de primeiro ano do EF. Cada criança recebeu um envelope contendo fichas plastificadas com as letras do alfabeto. Cada letra tinha sua versão maiúscula e minúscula e, ambas, apareciam repetidas vezes. O primeiro comando da atividade foi a separação de vogais:

P: Separem as vogais pra mim. Quais são mesmo as vogais?

Alunos(as): A, E, I, O, U.

A1: Achei o “A” e o “E”.

P: Tem que achar todas. Todas as vogais que encontrarem, todas vão se repetir. Quero que separem todas.

Figura 4 – Alfabeto Móvel (EF)



Fonte: Material reproduzido pela autora.

Uma vez localizadas e separadas as vogais:

P: A gente viu que algumas palavrinhas a gente consegue formar só com as vogais. Lembram? Escreve aí **ai**.

A1: Eu não sei.

P: Sabe sim. Quais as vogais? **AI?** – pronunciou pausadamente.

A: **A e I**.

P: agora vão escrever **oi**, quando a gente vai cumprimentar alguém a gente fala **oi**, não é mesmo?

A professora passava de mesa em mesa, ao longo da realização da atividade, observando se os estudantes haviam conseguido formar as palavras propostas. As que conseguiam, eram parabenizadas; do contrário, eram auxiliadas até conseguirem, como no trecho que segue em que a docente solicitou a escrita da palavra **eu** e duas crianças inverteram a ordem das letras. Com ambas, o diálogo foi análogo:

P: Qual o som dessa vogal (apontando a letra **U**) – a criança respondeu.

P: E dessa? (apontando a letra **E**) – a criança novamente respondeu.

P: Como você escreveu? Qual letra tem que vir primeiro?

A: A letra **E**.

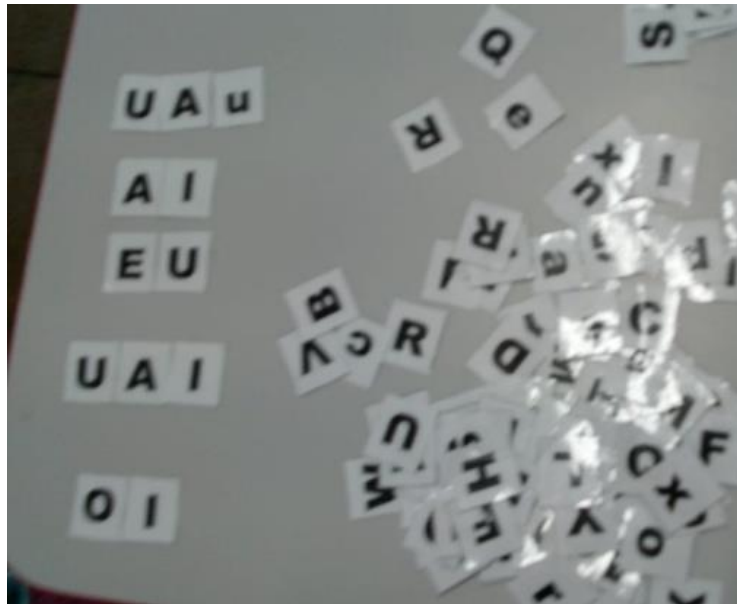
Exploradas as principais combinações entre duas vogais, a professora passou a trabalhar com três letras:

P: Agora essa palavrinha é um pouquinho maior: **uai**. Igual mineiro fala, **uai**. Quantas vogais vocês vão utilizar?

A1: Três.

P: Muito bem! Agora **uau**.

Figura 5 – Formação de palavras com vogais (EF)



Fonte: Material reproduzido pela autora.

Mudando a estrutura, incluindo uma consoante, a professora passou a trabalhar a família silábica da letra **B** para, mais adiante, formar novas palavras:

P: Agora vocês vão separar só a consoante **B**. **B** maiúsculo. Vou fazer no quadro para vocês lembrarem. Coloquem todas as letras **B** que vocês acharem junto com as vogais. Podem desmanchar as palavrinhas que vocês fizeram com as vogais, porque vamos fazer outras palavras agora com essas letrinhas. Escrevam aí... o **ba**. Agora desmanchem a sílaba **ba** e façam o **bu**. Vai ser o **B** e qual vogal?

Alunos(as): U.

P: Vai ser o **B** com o U. Muito bem!

P: Façam agora a sílaba **bi**. Agora **bo**! Agora prestem atenção. Vocês têm o **bo** aí. Para a gente escrever **boi**. Falta o quê?

A: I.

Para finalizar, a docente pediu que escrevessem a palavra **bebê**:

P: Agora façam **be**. Escreveram? E pra formar a palavra **bebê**, o que falta? Como a gente escreve **bebê**?

A1: B, E, B, E.

P: Muito bem! Quem já escreveu a palavra **bebê** pode guardar as letrinhas no envelope que vou passar recolhendo.

A escolha por essa última palavra, em nossa opinião, não foi muito feliz, uma vez que, ao invés de escreverem **bebê**, escreveram **bebe** e foi considerada uma escrita correta pela professora. Na verdade, o problema não reside na escolha em si, mas no modo como foi conduzida a atividade, uma vez que era um ótimo momento para introduzir a acentuação gráfica, mostrando como os acentos modificam o som das letras e originam outras palavras. Também acreditamos que a atividade poderia ter sido desenvolvida de maneira mais livre. Conforme observamos, a professora, exclusivamente, elegeu as palavras a serem formadas. Palavras, inclusive, a nosso ver, pobres, para uma turma que, já na EI, apresentava alunos com hipótese alfabética de escrita. Sobre a autonomia inerente às atividades lúdicas, Kishimoto (2011, p. 30) declara:

No jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, neste caso, o ensino, a direção do professor.

O **Alfabeto Móvel**, se usado para escrita espontânea, representa uma importante ferramenta para a progressão dos conhecimentos dos aprendizes, podendo, ainda, ser utilizado de maneira colaborativa em pequenos grupos, considerando a heterogeneidade da turma, característica, como vimos, ignorada pela docente na condução da atividade. Sobre esse assunto, Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 118) observam que “o diagnóstico sobre o que sabe o aluno acerca do que se deseja ensinar é fundamental para que se programem os jogos que serão disponibilizados”. Do mesmo modo, Soares e Sá (2016) alertam sobre a iminente dificuldade de trabalhar com jogos, uma vez que “implica mudança na postura do professor diante do conhecimento da criança, de como concebe a aprendizagem, retirando-o da posição de controlador e transmissor, trazendo-o ao papel de mediador, participante, observador e também jogador” (p. 171).

No concernente, especificamente, ao trabalho com jogos, sublinhamos que o **Bingo dos Sons** foi proposto na décima observação no primeiro ano do EF. Organizava-se da seguinte forma: cada aluno tinha, em mãos, uma cartela com letras aleatórias e alguns grãos de feijão. A professora tinha consigo letras do alfabeto plastificadas e embaralhadas, dentre as

quais escolhia, aleatoriamente, uma carta e pronunciava o som daquela letra. As crianças, no primeiro momento, tinham que identificar qual letra correspondia ao som emitido e, em seguida, marcar em sua cartela com um grão de feijão.

As crianças reagiram bem à atividade e acertaram, com facilidade, a maioria dos fonemas pronunciados. Alguns mais difíceis, devido à semelhança, como /g/ e /j/ ou /m/ e /n/, /c/ e /k/ foram acertados no processo de tentativa e erro. Todos, ao final, conseguiram completar suas cartelas, uma vez que, de uma em uma, foram sorteadas todas as letras do alfabeto. A figura abaixo mostra como era feita a marcação.

Figura 6 – Cartela: Bingo dos Sons (EF)



Fonte: Material reproduzido pela autora.

A seguir, foi feita uma nova proposta: os alunos seriam chamados, um a um. Estes pegariam uma ficha e deveriam pronunciar o som da letra para que os demais a identificassem. As crianças foram à frente e pronunciaram corretamente os fonemas sorteados, com exceção de uma aluna, que envergonhada não quis participar.

Foi uma atividade que teve uma boa receptividade por parte dos estudantes, que demonstraram satisfação em participar. A proposta contribuiu para a aprendizagem do valor sonoro das letras e para consolidar as correspondências fonemas-grafemas. No entanto, como bem destaca Moraes (2019, p. 88), “o aprendizado do SEA não se reduz a colar ou ‘conectar’ letras a sons”. O autor alerta sobre a visão “estritamente associacionista” (p. 144), que ainda impera, da aprendizagem do sistema alfabético, o reduzindo a um mero código, em que basta ao aprendiz dominar as correspondências grafema-fonema para ser alfabetizado.

Considerando a base alfabética como um sistema notacional que, como salientamos em nosso capítulo teórico, demanda o domínio de aspectos conceituais e convencionais, julgamos mais interessante e eficaz, ao invés de concentrar esforços no desenvolvimento de habilidades fonêmicas, investir no desenvolvimento da consciência fonológica, que não se restringe à análise de fonemas isolados, mas reflete sobre unidades maiores, como rimas e aliterações, bem mais perceptíveis aos estudantes, conforme sinaliza Soares (2016) ao se remeter à hierarquização das habilidades fonológicas.

Morais ainda apresenta críticas ao que chama de “fetichização do lúdico”, ao passo que, “muitos professores continuam a praticar situações de ensino e aprendizagem pobres, pouco significativas e que mantêm a criança como reprodutora de informações únicas e prontas, mas que são travestidas de brincadeiras e que, então, são abençoadas, porque são *lúdicas*” (p. 142). Soares e Sá (2016), mais uma vez, alertam: “[...] é imprescindível lembrar que o professor enfrentará desafios para trabalhar com jogos, afinal, será exigido dele uma reflexão maior sobre a criança, sobre a aprendizagem e sobre a elaboração do conhecimento” (p. 169). Na mesma linha, Mrech (2011, p. 138) destaca que “muitas vezes o professor utiliza brinquedos, jogos e materiais pedagógicos de uma maneira redutora e rotineira”, o que reduz as potencialidades do jogo ou brinquedo educativo. Além disso: “Um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica dos seus alunos” e “normalmente assume postura artificial, facilmente identificada pelos alunos” (MRECH, 2011, p. 136).

Uma outra proposta, no primeiro ano do EF, sobre a qual é importante discorrer, foi o uso da **Caixa Misteriosa** na décima segunda e na décima quarta observações. A atividade foi realizada, nas duas ocasiões, no Reagrupamento⁴ interclasse proposto pela coordenação da escola, visando um trabalho mais direcionado às necessidades individuais, tendo grupos reduzidos e agrupados de acordo com as etapas da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). O Reagrupamento ocorria uma vez por semana. A turma acompanhada foi dividida em três grupos, dentre os quais, um permaneceu com a professora regente (grupo de pré-silábicos), e, os outros dois (silábicos e alfabéticos), ficaram com outras professoras alfabetizadoras, sendo direcionados a outras salas. Para enriquecer nossa

⁴ O Reagrupamento é um projeto adotado no currículo da rede de estado de educação do Distrito Federal. Trata-se de uma estratégia de intervenção em grupo, que pretende viabilizar o avanço contínuo das aprendizagens dos estudantes. Ele pode ser intraclasse (grupos de estudantes de uma mesma turma) ou interclasse (grupos de estudantes de diferentes turmas). O critério para a formação dos grupos é a aproximação nos níveis de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

experiência, optamos por acompanhar a prática da docente designada ao grupo de estudantes com hipótese silábica de escrita.

O grupo era composto por seis estudantes da turma do primeiro ano e por dois alunos de uma turma de segundo ano. A professora, na décima segunda observação, iniciou os encaminhamentos ao pequeno grupo:

P: Onde nós estamos?

Alunos(as): Na sala dos professores.

P: Então vocês vão ser os professores hoje. Nós é que vamos aprender com vocês hoje. Mas primeiro quero conhecer vocês. – Pediu que se apresentassem um a um. Passadas as apresentações:

P: Vocês estão vendo essa caixa? Que sinal é esse?

A1: É uma interrogação.

P: E o que quer dizer uma interrogação?

A2: Que é uma pergunta.

P: Então quer dizer que a gente não sabe o que tem aqui dentro. Podem ficar tranquilos que não é nada que possa machucar ou assustar vocês. A gente vai fazer assim: cada um vai colocar a mão aqui dentro e pegar um objeto. Vai ter que explicar pra gente o que é e qual a cor.

Dentro da caixa havia letras de diferentes tamanhos e cores, apenas consoantes. Ao pegar determinada letra, a criança deveria dizer que letra era, qual sua cor e que palavras poderiam ser formadas a partir dela. Os colegas ajudaram uns aos outros. A docente pediu que cada um, em sua vez, após concluir essa etapa, fosse até as demais pessoas presentes na sala (estagiárias e educadora social) e explicasse os mesmos itens. Entre as declarações dos alunos, a professora falava com frequência: “Está vendo o tanto de palavras que dá pra a gente formar com essa letra?”. Como bem destaca Kishimoto (2011, p. 20), “quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica”. Foi exatamente o que observamos com essa vivência, no primeiro ano do EF.

Após a rodada ser concluída, foram distribuídos pedaços de massa de modelar. Cada um devia modelar sua letra. Em seguida, colocar a modelagem sobre uma folha A4 cortada ao meio. A professora passou fixando com durex a massinha ao papel. A próxima etapa seria escrever, na outra metade do papel, a letra sorteada e decorá-la, depois escrever um nome conhecido que iniciasse com aquela letra. Os alunos foram auxiliados pela professora, educadora social e estagiárias na execução da tarefa. As educadoras proporcionaram a reflexão acerca das unidades (letras e sílabas) das palavras escolhidas, individualmente, pelos aprendizes.

Figura 7 – Modelando, escrevendo e colorindo letras (EF)



Fonte: Material reproduzido pela autora.

Em nossa décima quarta observação, a mesma professora deu continuidade ao trabalho. Trouxe, novamente, a caixa misteriosa e procedeu do mesmo modo. Mas agora, ao invés de letras, a caixa continha objetos. Cada criança devia dizer a cor e o nome do objeto sorteado. Em seguida, todos deviam escrever, espontaneamente, o nome do objeto. Dentre outros, havia na caixa misteriosa: uma mola, uma bola, um copo, um carro de brinquedo e um cachorro de pelúcia. Em seguida, a profissional fez a correção, escrevendo da maneira convencional as palavras, e pediu que copiassem na folha.

Como destacam Leal, Albuquerque e Leite (2005):

[...] para se apropriarem do sistema alfabético, os aprendizes precisam entender a lógica da nossa escrita. Eles precisam descobrir as unidades sonoras (sílabas, fonemas) e compreender como elas correspondem às unidades gráficas. Obviamente, essa não é tarefa fácil, até porque tal correspondência não é perfeita e sofre as imposições da norma ortográfica da língua. No entanto, mesmo tendo consciência de tais restrições, sabemos que a compreensão dos princípios básicos do nosso sistema de escrita é indispensável para que se consolide o processo de alfabetização (p. 121).

Levando em conta essas considerações e também as de Morais (2012) quando defende que os professores devem oferecer oportunidades para que os aprendizes reflitam sobre as palavras e suas partes orais e escritas, a fim de que desenvolvam a consciência fonológica, adquirindo, dentre outras, a habilidade de identificar que determinadas palavras iniciam ou

terminam de forma parecida, os encaminhamentos propostos pela profissional foram didaticamente assertivos possibilitando, aos alunos, a reflexão acerca da pauta sonora das palavras e sua representação gráfica. Em seus encaminhamentos, a docente manteve, ainda, o caráter lúdico, favorecendo o engajamento dos aprendizes na realização das propostas.

Tendo elencado as principais práticas de alfabetização observadas na última etapa da EI e no EF, concluímos o bloco de análises refletindo sobre a importância da autoformação do(a) professor(a). Conforme pontuam Soares e Sá (2016, p. 169), “cada professor pode e deve buscar melhorias na organização de seu trabalho pedagógico com vistas a uma maior qualidade educacional e ao crescimento do aluno”. Para os autores,

O professor está em constante formação, pois suas experiências estão vinculadas ao movimento de autoconhecimento e formação permanente. A partir do fazer pedagógico e da reflexão, há a possibilidade de se constituir e desenvolver novas ações e atividades, priorizando seu próprio desenvolvimento e, conseqüentemente, produzindo conhecimento junto da criança (SOARES; SÁ, 2016, p. 170).

Do mesmo modo, Brandão, Ferreira, Albuquerque e Leal (2009, p. 14) defendem que "o professor [...] precisa, intencionalmente, selecionar os recursos didáticos em função dos seus objetivos, avaliar se esses recursos estão sendo suficientes e planejar ações sistemáticas para que os alunos possam aprender de fato”.

O(a) docente, desse modo, deve manter-se atento às necessidades de aprendizagem dos educandos para que possa contemplá-las, sem esquecer, de modo algum, da heterogeneidade presente em todos os espaços educativos. E deve, ainda, prezar constantemente por sua autoformação e atualização profissional.

Seguimos tecendo algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pontuamos, buscamos apreender, nessa pesquisa, o espaço ocupado pela ludicidade, no processo de alfabetização, na transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF). Asseveramos, de acordo com os dados levantados, que a ludicidade, no contexto de propostas de alfabetização, apareceu de forma mais acentuada na turma da EI, havendo múltiplas oportunidades de brincar e refletir sobre as palavras diariamente. Destacamos, mais uma vez, o encantamento e engajamento da professora regente, sempre buscando cativar as crianças e tornar significativas e prazerosas as aprendizagens. Na turma do primeiro ano do EF, o lúdico, se fez presente de forma tímida e, algumas vezes, camuflando metodologias tradicionais de ensino. A professora regente da turma demonstrou certa apatia nas propostas ditas lúdicas realizadas. Isso pode ser um reflexo de uma maior cobrança institucional neste espaço, tendo o(a) docente, possivelmente, ali, maiores demandas e, sobre os alunos, maiores expectativas de aprendizagem.

Sentimos falta, tanto na EI quanto no EF, de uma presença mais marcante e contínua do letramento. Defendemos, em concordância com Soares (2004) e Morais (2012; 2019), um trabalho concomitante de letramento e sistematização de ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) a partir dos anos finais da EI. A alfabetização, para esses autores, caminha ao lado do letramento, intercalando, na prática do/da docente momentos de dissecação das palavras em pedaços menores (sílabas, letras) e momentos de trabalho com os gêneros textuais, sempre buscando a articulação com o lúdico.

Durante nossas vivências, em ambas instituições, poucos gêneros textuais foram trabalhados. Acompanhamos a leitura de pequenos contos, poemas e fábulas, que, continuamente, foram abordados de forma superficial, sem refletir sobre as características do gênero, servindo, frequentemente, como pretexto para outras atividades, tais como: a releitura por meio da ilustração da história e/ou cópia do título, na EI; e, no EF, além desses encaminhamentos, questões que demandavam a localização de informações no texto e/ou exploração de algumas palavras.

Percebemos, ainda, uma desarticulação entre as práticas das instituições, tanto nas escolhas didáticas quanto na continuidade das aprendizagens, na medida em que, conforme as análises, na última etapa da EI, já se formavam palavras complexas, e, no primeiro, com o Alfabeto Móvel, foram formadas, em suma, monossílabas e com o uso, quase que exclusivo, de vogais. Parece não haver qualquer comunicação entre os profissionais que atuam nos segmentos, o que justificaria a discrepância nos encaminhamentos didático-pedagógicos.

PARTE 3 – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

PLANOS PARA O FUTURO

É sempre bom fazer planos, traçar metas e sonhar com as conquistas futuras. Isso nos dá mais garra e energia para buscar alcançá-los. Pensando a curto prazo: no próximo ano pretendo atuar como professora temporária na Secretaria de Estado de Educação do DF. Prestei concurso no ano anterior e fui convocada no início desse ano, mas como não havia concluído a graduação, pedi que meu nome fosse retirado da lista de convocados. O concurso foi validado, também, para o ano seguinte. Desse modo, nada me impede de lecionar em 2020. Estou ansiosa para a minha primeira experiência como professora regente. Planejo atuar com os últimos anos da Educação Infantil (pré-escola) ou com o BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) e utilizar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas e com a execução dessa pesquisa para tornar a aprendizagem lúdica e significativa para meus alunos. Pretendo, ainda, fazer o concurso para professor efetivo tão logo seja disponibilizado e estou esperançosa quanto à futura aprovação e nomeação.

Pensando a longo prazo, num futuro um pouco mais distante, tenho interesse em fazer mestrado em Educação na área de alfabetização e me interesse, também, em fazer especialização em Psicopedagogia. Ser professora, para mim, é nunca parar de aprender para que sempre tenha algo novo a ensinar. Um professor é um farol que traz um pouco de luz sobre as incertezas da vida. Desse modo, quero seguir em constante formação e atualização profissional, assumindo o compromisso de sempre dar o melhor de mim em tudo o que me propuser a fazer.

Sou grata pelas vivências na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e pelas muitas aprendizagens e reflexões ao longo das disciplinas cursadas. Levarei comigo um pouco de cada professor e professora a quem tive o prazer de conhecer, em especial, os professores dos departamentos MTC (Métodos e Técnicas) e TEF (Teoria e Fundamentos). Serei eternamente grata por compartilharem um pouco de seus conhecimentos comigo. Desejo que essa rede de compartilhamento nunca acabe e possamos, pela Educação, iluminar a vida de muitas outras pessoas.

“Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós

ignoramos alguma coisa.

Por isso, aprendemos sempre”.

(Paulo Freire, 1989)

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Ied, Ireimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **A ampliação do Ensino Fundamental contribui para a escolarização precoce?** 2009. Disponível em:

<http://ne10.uol.com.br/canal/educacao/noticia/2009/12/09/a-ampliacao-do-ensino-fundamental-contribui-para-a-escolarizacao-precoce-208046.php>. Acesso em: nov 2019.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Manual Didático: Jogos de alfabetização**. Ministério da Educação. Centro de estudos em educação e linguagem. 2009.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Org.). Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 1, p. 13-31

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 3**, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios Para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação / Câmara de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, 23 fev 2018.

BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, p. 33-45, 2007.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Revista Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

DE PAULA, Vasti Gonçalves; ROCHA, Hozana Azevedo. Avaliação dos impactos na transição entre a educação infantil para o ensino fundamental – 1º e 2º anos. **Revista Científica Doctum: Educação**. Caratinga. v. 1, n. 2, dez. 2017.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: 2014a.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. SEEDF, Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro. **Projeto Político Pedagógico Jardim de Infância**. Brasília, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2. ed. Brasília: 2018.

DISTRITO FEDERAL. Ministério da Educação. **Portaria nº 07, de 23 de janeiro de 2019**. Institui o Programa Educador Social Voluntário (ESV), no âmbito da secretaria de estado de educação do distrito federal. Diário Oficial do Distrito Federal. Brasília, 24 de janeiro de 2019a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro. **Projeto Político Pedagógico Escola Classe**. Brasília, 2019b.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender- o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOULART, Cecília. Ensino fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. **Língua Escrita**. Belo Horizonte, n. 1, p. 77-86, jan./abr. 2007.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.); **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.) **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 19, n. 2, p. 309-319. Maio/Ago de 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra.; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 63-91.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORGADO, Fernanda Martimon; SÁ, Antônio Villar Marques de. Ludicidade e saúde: um estudo em classes hospitalares no Distrito Federal. In: SÁ, Antônio Villar Marques de (Org.). **Ludicidade e suas interfaces**. Brasília: Liber Livro, 2013.

MRECH, Leny M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. 2010.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Gislaine Espinoza; MAIA, Janaina Nogueira. Um olhar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: o que dizem as crianças. **Revista Diálogos Interdisciplinares** - GEPIFIP, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 101-121, dez. 2017.

SILVA, Alessandro da; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. A Criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Brasília: 2015.

SILVA, Etyene Alana Roberto da. **Psicogênese da língua escrita**: construção das crianças e trabalho pedagógico da professora de uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental. 2016. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal / RN, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004. p. 5-25.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Milene de Fátima; SÁ, Antônio Villar Marques de. Jogos de regras na aprendizagem matemática de crianças: da imprevisibilidade à apropriação pelo professor. In: SÁ, Antônio Villar Marques de; JÚNIOR, Luiz Nolasco de Rezende; MIRANDA, Simão de (orgs.). **Ludicidade**: desafios e perspectivas em educação. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. **Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas**. Sessão aberta. PPG-LET-UFRGS - Porto Alegre, v. 4 n. 1, p.1-8, jan/jun 2008.

APÊNDICE A

Questionário para levantamento dos perfis das docentes

1. Quantos anos de experiência no magistério?
2. Quanto tempo de experiência na turma/classe com que trabalha no ano corrente?
3. Há quantos anos trabalha na SEEDF?
4. Já trabalhou em escola particular? Por quanto tempo?
5. Exerce ou exerceu outra atividade profissional? Caso sim especificar.
6. Trabalha em outra escola?
7. Qual sua formação em nível de graduação? Concluiu a graduação em que ano? Em qual Instituição?
8. Fez pós-graduação? Se sim: qual curso? Em qual Instituição? Ano de conclusão?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **A CRIANÇA NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL**, desenvolvida por Suelen Fernandes Silva, discente de Graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes. O objetivo central do estudo é: apreender, por meio da prática de duas docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal se, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, há espaço para a ludicidade no processo de alfabetização. Sua participação é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário à pesquisadora do projeto, que, também, realizará observações participantes em sala de aula, acompanhando sua prática docente.

Assinatura do(a) participante da pesquisa